N° 89-552-MIF au catalogue — No.19
ISSN 1480-9524
ISBN 978-0-662-07923-1

Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes

L'apprentissage de la littératie au Canada :

Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture

par S. Grenier, S. Jones, J. Strucker, T.S. Murray, G. Gervais et S. Brink

Division de la Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation
Immeuble principal, Pièce 2001, Ottawa, K1A 0T6

Téléphone : 1-800-307-3382 Télécopieur : 1-613-951-9040

Statistique Canada
Ressources humaines et Développement social Canada

Statistics Canada
Human Resources and Social Development Canada

Canada

Comment obtenir d'autres renseignements

Pour toute demande de renseignements au sujet de ce produit ou sur l'ensemble des données et des services de Statistique Canada, visiter notre site Web à www.statcan.ca. Vous pouvez également communiquer avec nous par courriel à infostats@statcan.ca ou par téléphone entre 8 h 30 et 16 h 30 du lundi au vendredi aux numéros suivants :

Centre de contact national de Statistique Canada

Numéros sans frais (Canada et États-Unis) :

Service de renseignements	1-800-263-1136
Service national d'appareils de télécommunications pour les malentendants	1-800-363-7629
Télécopieur	1-877-287-4369
Renseignements concernant le Programme des services de dépôt	1-800-635-7943
Télécopieur pour le Programme des services de dépôt	1-800-565-7757

Appels locaux ou internationaux :

Service de renseignements	1-613-951-8116
Télécopieur	1-613-951-0581

Renseignements pour accéder au produit

Le produit nº 89-552-MIF au catalogue est disponible gratuitement sous format électronique. Pour obtenir un exemplaire, il suffit de visiter notre site Web à www.statcan.ca et de choisir la rubrique « Publications ».

Normes de service à la clientèle

Statistique Canada s'engage à fournir à ses clients des services rapides, fiables et courtois. À cet égard, notre organisme s'est doté de normes de service à la clientèle qui sont observées par les employés lorsqu'ils offrent des services à la clientèle. Pour obtenir une copie de ces normes de service, veuillez communiquer avec Statistique Canada au numéro sans frais 1-800-263-1136. Les normes de service sont aussi publiées sur le site www.statcan.ca sous « À propos de nous » > « Offrir des services aux Canadiens ».

2008-02767/

Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes

L'apprentissage de la littératie au Canada :

Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture

par **S. Grenier,** Statistique Canada
S. Jones, Consultant
J. Strucker, World Education, Inc.
T.S. Murray, DataAngel Policy Research Inc.
G. Gervais, Ressources humaines et Développement social Canada
S. Brink, Ressources humaines et Développement social Canada

Publication autorisée par le ministre responsable de Statistique Canada

© Ministre de l'industrie, 2008

Tous droits réservés. Le contenu de la présente publication électronique peut être reproduit en tout ou en partie, et par quelque moyen que ce soit, sans autre permission de Statistique Canada, sous réserve que la reproduction soit effectuée uniquement à des fins d'étude privée, de recherche, de critique, de compte rendu ou en vue d'en préparer un résumé destiné aux journaux et/ou à des fins non commerciales. Statistique Canada doit être cité comme suit : Source (ou « Adapté de », s'il y a lieu) : Statistique Canada, année de publication, nom du produit, numéro au catalogue, volume et numéro, période de référence et page(s). Autrement, il est interdit de reproduire le contenu de la présente publication, ou de l'emmagasiner dans un système d'extraction, ou de le transmettre sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, reproduction électronique, mécanique, photographique, pour quelque fin que ce soit, sans l'autorisation écrite préalable des Services d'octroi de licences, Division des services à la clientèle, Statistique Canada, Ottawa, Ontario, Canada K1A 0T6.

Janvier 2008

N° 89-552-MIF au catalogue, n° 19
ISSN 1480-9524
ISBN 978-0-662-07923-1
Périodicité : irrégulier
Ottawa

This publication is available in English (Catalogue no. 89-552-MIE, no. 19).

Statistique Canada
Ressources humaines et Développement social Canada

Acronymes

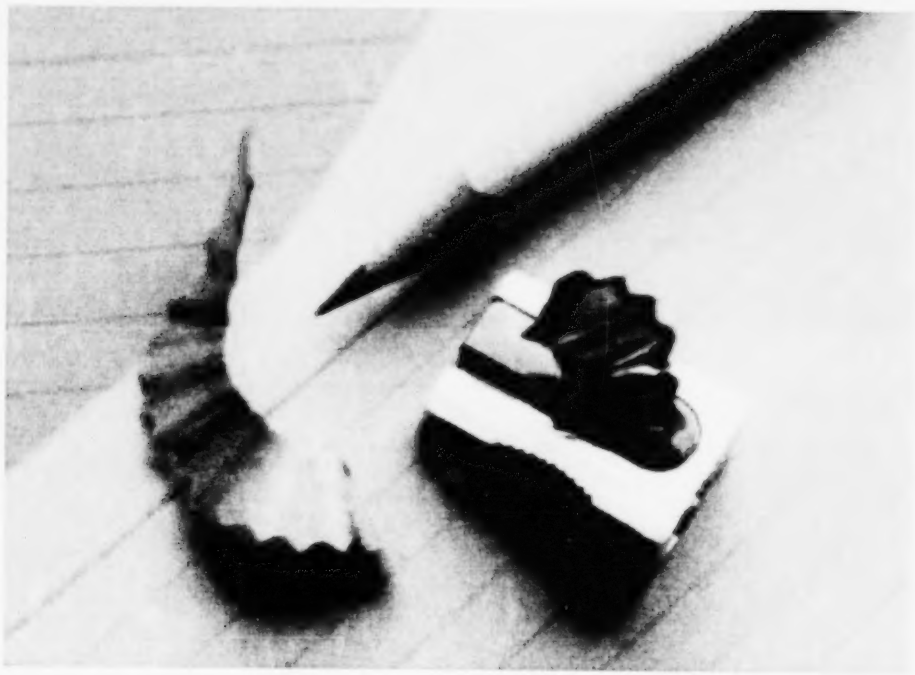
ML2P	Modèle logistique à deux paramètres
ELCA	Enquête sur la littératie et les compétences des adultes
DS	Test de mémoire de chiffres (Digit Span)
ALS	Anglais langue seconde
PIB	Produit intérieur brut par habitant
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
EIACA	Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes
TRI	Théorie de la réponse d'item
EICL	Enquête internationale sur les compétences en lecture
ASL	Analyse de structure latente
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
EVIP-m	Échelle de vocabulaire en images de Peabody (modifiée)
UPE	Unité primaire d'échantillonnage
DRA	Dénomination rapide automatisée – lettres
TaLeM-A	Test d'habileté de lecture de mots réels
TaLeM-B	Test d'habileté en lecture de pseudo-mots

Remerciements

Ce rapport fût réalisé grâce au soutien financier offert par Ressources humaines et Développement social Canada et Statistiques Canada. Nous aimerions remercier l'équipe du Centre de la statistique de l'éducation à Statistique Canada pour la préparation des données en vue de la publication, ainsi que le personnel du Education Testing Service pour leurs précieux conseils et la réalisation de l'échelonnage des données. Nous sommes également reconnaissants envers les personnes ayant accepté de nous fournir des commentaires en tant que réviseurs du rapport : Pierre Cormier de l'Université de Moncton , Barbara Macnutt, du Literacy Initiatives Secretariat, Pat Campbell de l'Association Canadienne d'éducation, Urvashi Dhawan-Biswal, Diana Kaan, Ramona McDowell de Ressources humaines et Développement social Canada, ainsi que François Nault, Yvan Clermont, Tamara Knighton Statistique Canada. Nous remercions particulièrement Sarah Plouffe, Delcie Villeneuve, Roland Hébert et Danielle Baum de Statistique Canada pour leur implication dans l'élaboration de ce document ainsi qu'Albert Tuijnman pour sa contribution en tant qu'éditeur du rapport.

Note de reconnaissance

Le succès du système statistique du Canada repose sur un partenariat bien établi entre Statistique Canada et la population, les entreprises, les administrations canadiennes et les autres organismes. Sans cette collaboration et cette bonne volonté, il serait impossible de produire des statistiques précises et actuelles.



Avant-propos

La prospérité économique future du Canada dépend du succès des échanges commerciaux dans une économie du savoir de plus en plus mondiale. Les Canadiens, ainsi que leurs décideurs, ont donc tout intérêt à comprendre les facteurs qui pourraient stimuler la compétitivité individuelle et collective. Le Canada est également un pays qui souscrit à l'égalité des chances, où tous les citoyens bénéficient d'un accès égal et équitable aux avantages que le pays peut offrir. Les Canadiens ont donc tout intérêt à comprendre les causes et les conséquences de l'inégalité sociale, dont celle qui découle des écarts en matière de capacité de lecture.

Des études de recherche ont montré que la littératie, soit la capacité de déchiffrer et d'utiliser l'information glanée dans les imprimés, permettait au citoyen d'accéder aux systèmes économiques et sociaux et qu'elle jouait un rôle capital dans la croissance économique globale. Le niveau et la répartition de la littératie des adultes dans la population influencent la croissance économique à long terme et sont liés à de grands écarts dans l'emploi, les salaires, la santé, les perspectives d'apprentissage et la participation à la société. Le niveau de littératie des adultes canadiens a beau être relativement élevé, de nombreux citoyens n'atteignent pas le seuil de compétence nécessaire pour s'épanouir pleinement.

Bien des observateurs ont réclamé l'investissement de fonds publics pour accroître le stock de compétences en littératie, le mettre au service de l'économie et aider à contenir la hausse de l'inégalité sociale. Si l'on accepte, en principe, qu'un investissement supplémentaire est nécessaire pour relever les niveaux de compétence des adultes canadiens et qu'il doit être financé par l'État, on doit alors déterminer quel doit être le montant du nouvel investissement, quels types de programmes sont nécessaires pour répondre aux besoins des adultes selon leurs types de difficultés en lecture, où ces programmes seraient le plus efficaces et comment motiver les adultes à y participer.

Ironie du sort, on connaît mal les besoins d'apprentissage des Canadiens ayant de faibles compétences en littératie. Les enquêtes nationales sur la littératie ont permis de cerner les principales caractéristiques des personnes susceptibles d'avoir de faibles compétences, où elles vivent et comment la faiblesse de leurs compétences influence leur qualité de vie. Si ces renseignements sont utiles, les enquêtes en question n'ont pourtant pas été conçues pour définir les programmes et les types d'enseignement qui pourraient aider les adultes à améliorer leurs compétences.

Les constatations présentées dans ce premier rapport de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture, une étude conçue en collaboration avec des établissements américains, comblent plusieurs lacunes dans notre connaissance des besoins d'apprentissage des Canadiens ayant de faibles compétences en littératie. Elles permettront aux décideurs de déterminer la nécessité, l'affectation et le montant d'un investissement de fonds publics, et aux enseignants d'élaborer des programmes correctifs plus efficaces.

T. Scott Murray

Satya Brink

Table des matières

Chapitre 1 Objet, théories et méthodes 17

1.1 Contexte 17
1.2 Objet de l'étude 19
1.3 Théorie, définitions et instruments 20
1.4 Signification et limites 24
1.5 Organisation du rapport 25

Chapitre 2 Profils démographiques des Canadiens ayant de faibles compétences en littératie 27

2.1 Compétences en littératie selon l'âge 28
2.2 Niveau de scolarité 28
2.3 Écarts selon le sexe 29
2.4 Langue d'évaluation 30
2.5 Immigrants 31
2.6 Langue maternelle 33
2.7 Fréquence de la lecture de livres 35
2.8 Situation vis-à-vis le marché du travail 35
2.9 Littératie et revenu 36
2.10 Conclusion 37

Chapitre 3 Les critères théoriques qui sous-tendent les composantes de la lecture 39

3.1 Composantes de la lecture et de l'apprentissage de la lecture 39
3.2 Comparaison des lecteurs adultes aux compétences élevées et aux compétences faibles 40
3.3 Les composantes évaluées dans le cadre de l'EICL 42
3.4 Lecture exacte et rapide de mots réels – anglais seulement 43
3.5 Lecture exacte et rapide de pseudo-mots 47
3.6 Exactitude de l'orthographe 50
3.7 Vocabulaire 53
3.8 Alphabet mélangé, dénomination rapide de lettres et test de mémoire de chiffres 56
3.9 Mémoire à court terme et mémoire de travail 58
3.10 Conclusion 59

Chapitre 4 Le lien entre les composantes de la lecture et la compétence en littératie 61

4.1 Composantes de la lecture et notes en littératie 61
4.2 Composantes de la compétence des locuteurs natifs et non natifs 69
4.3 Influence des habitudes de lecture et de l'éducation 73
4.4 Liens entre les composantes 78
4.5 Caractéristiques des composantes selon les structures latentes 80

4.6 Caractéristiques démographiques des structures latentes 85
4.7 Conclusion 90

Chapitre 5 Conclusions et incidences sur la politique et l'enseignement publics 93

Annexe A Plan d'évaluation et méthodologie 97

Annexe B Modèles statistiques utilisés pour l'échelonnement des compétences 107

Annexe C Tableaux statistiques 115

Annexe D Bibliographie 131

Liste des graphiques

Graphique 2.1 Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis par groupe d'âge, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003 28
Graphique 2.2 Répartition des niveaux de compétence selon le niveau de scolarité, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003 29
Graphique 2.3 Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon le sexe, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003 30
Graphique 2.4 Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003 31
Graphique 2.5 Répartition des personnes nées au Canada et des immigrants selon le niveau de compréhension de textes suivis, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003 32
Graphique 2.6 Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon le statut d'immigrant, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003 32
Graphique 2.7 Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation et le statut d'immigrant, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003 33
Graphique 2.8 Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation et la langue maternelle, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003 34
Graphique 2.9 Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon les habitudes de lecture, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003 35
Graphique 2.10 Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon la situation sur le marché du travail, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003 36
Graphique 2.11 Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis par quartile de revenu, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003 37

Graphique 3.1 Graphique linéaire montrant les notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis de l'EIACA, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005 44
Graphique 3.2 Graphique linéaire montrant les notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis de l'EIACA, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005 45

Graphique 3.3	Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test de lecture de mots réels, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	45
Graphique 3.4	Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test de lecture de pseudo-mots, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	49
Graphique 3.5	Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test d'orthographe, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	51
Graphique 3.6	Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test de vocabulaire, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	55
Graphique 3.7	Répartition de la population en centiles, vitesse de lecture de lettres à la seconde, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	57
Graphique 3.8	Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test de mémoire de chiffres, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	58
Graphique 4.1	Graphique linéaire montrant les notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis de l'EIACA, population évaluée en français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	62
Graphique 4.2	Graphique linéaire montrant les notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis de l'EIACA, population évaluée en anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	65
Graphique 4.3	Proportion de locuteurs natifs selon la langue d'évaluation (EICL) et le niveau de compréhension de textes suivis, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	69
Graphique 4.4	Proportion de lecteurs natifs selon la langue d'évaluation (EICL) et le niveau de compréhension de textes suivis, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	69
Graphique 4.5	Proportion de répondants à l'EICL qui déclarent lire un livre au moins une fois par semaine, selon la langue et le niveau de compréhension de textes suivis, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	74
Graphique 4.6	Proportion moyenne de bonnes réponses à l'égard de chaque composante présentée séparément pour chaque structure latente, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	80
Graphique 4.7a	Notes moyennes à intervalles de confiance de 0,95 et notes aux 5e, 25e, 75e et 95e centiles sur l'échelle des textes suivis pour chaque structure latente, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	84
Graphique 4.7b	Notes moyennes à intervalles de confiance de 0,95 et notes aux 5e, 25e, 75e et 95e centiles sur l'échelle des textes suivis pour chaque structure latente, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	84
Graphique B.1	Courbe de la réponse d'item pour une tâche de l'EICL, 2005	112

Liste des tableaux

Tableau 1.1	Les cinq niveaux de difficulté sur les échelles de compréhension de textes suivis et de textes schématiques	22
Tableau 3.1	Composantes de la lecture évaluées dans le cadre de l'EICL	42

Tableau 3.2	Coefficients de corrélation entre les tests de lecture de mots réels et de pseudo-mots et le test d'orthographe, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	51
Tableau 3.3	Coefficients de corrélation entre les résultats du test d'orthographe et les échelles des textes suivis et schématiques de l'EIACA, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	51
Tableau 4.1a	Proportion de bonnes réponses au test de vocabulaire selon le niveau de compréhension de textes suivis, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	63
Tableau 4.1b	Proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de pseudo-mots selon le niveau de compréhension de textes suivis, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	63
Tableau 4.1c	Proportion de bonnes réponses au test d'orthographe selon le niveau de compréhension de textes suivis, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	63
Tableau 4.1d	Proportion de bonnes réponses au test de répétition de chiffres selon le niveau de compréhension de textes suivis, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	64
Tableau 4.2a	Proportion de bonnes réponses au test de vocabulaire selon le niveau de compréhension de textes suivis, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	65
Tableau 4.2b	Proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de mots réels selon le niveau de compréhension de textes suivis, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	66
Tableau 4.2c	Proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de pseudo-mots selon le niveau de compréhension de textes suivis, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	66
Tableau 4.2d	Proportion de bonnes réponses au test d'orthographe selon le niveau de compréhension de textes suivis, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	66
Tableau 4.2e	Proportion de bonnes réponses au test de mémoire de chiffres selon le niveau de compréhension de textes suivis, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	67
Tableau 4.3a	Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test de vocabulaire, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	70
Tableau 4.3b	Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de pseudo-mots, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	70
Tableau 4.3c	Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de mots réels, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	70
Tableau 4.3d	Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test d'orthographe, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	71
Tableau 4.3e	Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test de mémoire de chiffres, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	71
Tableau 4.4a	Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test de vocabulaire, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	72

Tableau 4.4b	Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de pseudo-mots, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	72
Tableau 4.4c	Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test d'orthographe, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	72
Tableau 4.4d	Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test de mémoire de chiffres, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	72
Tableau 4.5	Corrélation entre les notes obtenues à l'égard des composantes de la lecture et les notes en compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	73
Tableau 4.6a	Proportion de bonnes réponses au test d'orthographe selon la fréquence de lecture de livres, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	74
Tableau 4.6b	Proportion de bonnes réponses au test d'orthographe selon la fréquence de lecture de livres, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	75
Tableau 4.7a	Proportion de répondants évalués en anglais selon le niveau de scolarité le plus élevé et proportion de bonnes réponses au test de vocabulaire, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	75
Tableau 4.7b	Proportion de répondants évalués en français selon le niveau de scolarité le plus élevé et proportion de bonnes réponses au test de vocabulaire, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	76
Tableau 4.7c	Proportion de répondants évalués en anglais selon le niveau de scolarité le plus élevé et proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de pseudo-mots, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	76
Tableau 4.7d	Proportion de répondants évalués en français selon le niveau de scolarité le plus élevé et proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de pseudo-mots, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	76
Tableau 4.8	Coefficients de corrélation entre le niveau de scolarité et les notes obtenues à l'égard de deux composantes selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	77
Tableau 4.9a	Coefficients de corrélation entre les composantes chez les répondants évalués en anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	78
Tableau 4.9b	Coefficients de corrélation entre les composantes chez les répondants évalués en français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	78
Tableau 4.10	Proportion moyenne de bonnes réponses à l'égard de chaque composante pour chaque structure latente, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	79
Tableau 4.11	Caractéristiques déterminantes de chaque structure latente, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	81
Tableau 4.12	Proportions estimatives de la population dans chaque structure latente, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	81

Tableau 4.13	Notes moyennes en compréhension de textes suivis dans chaque structure latente selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	82
Tableau 4.14a	Proportion de répondants dans chaque structure latente selon le niveau de compréhension de textes suivis de l'EIACA, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	83
Tableau 4.14b	Proportion de répondants dans chaque structure latente selon le niveau de compréhension de textes suivis de l'EIACA, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	83
Tableau 4.15	Proportion de personnes de chaque structure latente ayant atteint différents niveaux de scolarité, selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	85
Tableau 4.16	Proportions de locuteurs natifs et non natifs dans chaque structure latente selon la langue, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	86
Tableau 4.17	Proportions de personnes par groupe d'âge dans chaque structure latente selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	87
Tableau 4.18	Proportions de personnes qui lisent souvent des livres dans chaque structure latente selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	88
Tableau 4.19	Proportions de personnes à différents niveaux de revenu dans chaque structure latente selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	89
Tableau 4.20	Répartition des niveaux de littératie selon la structure latente et la langue, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	92
Tableau A.1	Répartition en pourcentage des répondants en anglais selon l'acceptation ou le refus, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003	100
Tableau A.2	Répartition en pourcentage des répondants en français selon l'acceptation ou le refus, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003	101
Tableau A.3	Fiabilité des notes en pourcentage selon la composante de la lecture, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	104
Tableau B.1	Nombre d'items par bloc	108
Tableau B.2	Nombre d'items par test pour chacune des composantes	108
Tableau B.3	Moyenne pondérée des proportions de bonnes réponses par bloc et par échelle	110
Tableau C.2.1	Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon l'âge, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	115
Tableau C.2.2	Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon le niveau de scolarité, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	116
Tableau C.2.3	Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon le sexe, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	116

Tableau C.2.4	Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	117
Tableau C.2.5	Répartition en pourcentage des personnes nées au Canada et des immigrants selon le niveau de compréhension de textes suivis, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	117
Tableau C.2.6	Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon le statut d'immigrant, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	117
Tableau C.2.7	Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation et le statut d'immigrant, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	118
Tableau C.2.8	Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue maternelle, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	118
Tableau C.2.9	Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis et des habitudes de lecture, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	119
Tableau C.2.10	Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon la situation sur le marché du travail, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	119
Tableau C.2.11	Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon les quartiles de revenu annuel, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	120
Tableau C.2.12	Répartition de la langue maternelle selon le statut d'immigrant, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	120
Tableau C.2.13	Répartition de la langue maternelle selon le statut d'immigrant et la langue d'évaluation, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	120
Tableau C.2.14	Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation et la langue maternelle, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	121
Tableau C.2.15	Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation et la situation sur le marché du travail, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	122
Tableau C.2.16	Notes moyennes en compréhension de textes suivis selon le niveau de compétence et la langue d'évaluation, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	122
Tableau C.2.17	Notes moyennes en compréhension de textes suivis selon le niveau de compétence, la langue d'évaluation et le statut d'immigrant, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003	123
Tableau C.3.1	Notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis de l'EIACA, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	124
Tableau C.3.2	Notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis de l'EIACA, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	124

Tableau C.3.3	Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test de lecture de mots réels, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	124
Tableau C.3.4	Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test de lecture de pseudo-mots, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	125
Tableau C.3.5	Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test d'orthographe, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	125
Tableau C.3.6	Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test de vocabulaire, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	125
Tableau C.3.7	Répartition de la population en centiles, vitesse de lecture de lettres à la seconde, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	125
Tableau C.3.8	Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test de mémoire de chiffres, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	126
Tableau C.4.1	Notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis, population évaluée en français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	127
Tableau C.4.2	Notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis, population évaluée en anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005	127
Tableau C.4.3	Proportion de locuteurs natifs selon la langue d'évaluation (EICL) et le niveau de littératie (EIACA), anglais et français, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2005	127
Tableau C.4.4	Proportion de lecteurs natifs selon la langue d'évaluation (EICL) et le niveau de littératie (EIACA), anglais et français, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2005	128
Tableau C.4.5	Proportion de répondants à l'EICL en anglais et en français qui déclarent lire un livre au moins une fois par semaine, selon la langue, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2005	128
Tableau C.4.6	Proportion moyenne de bonnes réponses à chaque test présentée séparément pour chaque structure latente, anglais et français, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2005	128
Tableau C.4.7a	Notes moyennes à intervalles de confiance de 0,95 et notes aux 5^{e}, 25^{e}, 75^{e} et 95^{e} centiles sur l'échelle des textes suivis pour chaque structure latente, français, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2005	129
Tableau C.4.7b	Notes moyennes à intervalles de confiance de 0,95 et notes aux 5^{e}, 25^{e}, 75^{e} et 95^{e} centiles sur l'échelle des textes suivis pour chaque structure latente, anglais, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2005	129

Liste des encadrés

Encadré 1.1	L'aspect international de l'étude	20
Encadré 4.1	Comment fonctionne l'analyse de structure latente?	79

Chapitre 1

Objet, théories et méthodes

Dans ce premier chapitre, nous décrivons les objectifs précis et l'objet de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture. Nous présentons également un bref aperçu des bases théoriques, des définitions appliquées dans le cadre de l'étude ainsi que des instruments utilisés pour la collecte de données. Enfin, nous formulons quelques observations provisoires sur la signification et les limites de l'étude. Dans la première section, nous précisons la démarche de l'étude en abordant certaines questions et certains enjeux pertinents pour les décideurs, les enseignants et les défenseurs de la littératie au Canada.

1.1 Contexte

La population canadienne possède un niveau de scolarité relativement élevé. C'est en partie parce que, depuis des décennies, le Canada consacre à l'éducation des dépenses plus élevées en pourcentage du PIB que la plupart des pays de l'OCDE. Le Canada applique également une politique d'immigration sélective, ce qui explique pourquoi les immigrants possèdent des niveaux de scolarité plus élevés que leurs homologues nés au Canada. Ensemble, les politiques d'éducation et d'immigration du Canada ont contribué à créer l'un des plus hauts niveaux de vie du monde. Ces politiques ont aussi permis aux entreprises et aux travailleurs canadiens de s'imposer dans une économie mondiale. Grâce à ces mêmes politiques, le Canada est devenu, selon de nombreux observateurs, l'une des sociétés les plus tolérantes, les plus multiculturelles et les plus créatives du monde.

Des études de recherche ont montré que la littératie, soit la capacité de déchiffrer et d'utiliser l'information glanée dans les imprimés, permettait d'accéder aux systèmes économiques et sociaux et qu'elle jouait un rôle capital dans la détermination des taux de croissance économique à long terme (Coulombe et Tremblay, 2006; Coulombe, Tremblay et Marchand, 2004). En outre, les écarts dans le niveau et la répartition de

la littératie des adultes sont liés à de grands écarts dans l'emploi, les salaires, la santé, les perspectives d'apprentissage continu et la participation à la société.

Même si, parmi les pays de l'OCDE, le Canada affiche l'un des plus hauts niveaux de compétences moyennes en littératie (OCDE et Statistique Canada, 2000 et 2005), de nombreux adultes ne possèdent pourtant pas le niveau de compétence nécessaire, que les observateurs croient requis, pour rester concurrentiels dans une économie mondiale du savoir grandissante. Cette observation a incité une demande pour de nouveaux investissements dans la formation en littératie des adultes (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006; Movement for Canadian Literacy, 2006). On a justifié ces demandes en invoquant trois arguments : premièrement, celui de l'égalité des chances, pour assurer à tous les Canadiens le plein accès aux marchés du travail, aux services de santé, aux systèmes d'éducation et aux institutions démocratiques; deuxièmement, celui de l'intérêt économique général, pour maintenir la position concurrentielle du pays dans l'économie mondiale du savoir; enfin, celui de l'intérêt économique particulier, pour réduire la demande et le coût de l'offre de biens et de services publics comme l'éducation, la santé et la justice pénale.

Un ensemble important de constatations empiriques, tirées en grande partie d'analyses secondaires des données recueillies pour l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, soutient les trois arguments en révélant, entre autres, les points suivants :

- Il existe de grands écarts dans le niveau moyen et la répartition des compétences en littératie et en numératie entre le Canada et bon nombre de ses principaux concurrents.
- Il existe des écarts dans le niveau moyen et la répartition des compétences en littératie et en numératie entre les provinces et territoires du Canada : de l'Ouest à l'Est, les notes diminuent.
- Ces écarts dans les compétences influencent la qualité de vie individuelle, par exemple aux chapitres de l'employabilité, des salaires, de la santé physique, de l'engagement social et de l'accès à des possibilités d'apprentissage continu. En outre, ils expliquent en grande partie la variance des taux de croissance à long terme du PIB dans les pays avancés de l'OCDE.
- La mutation des structures économiques, des régimes de travail et des technologies de production est appelée à amplifier l'incidence de la littératie sur les résultats individuels et collectifs, notamment sur le rythme auquel les entreprises peuvent adopter des innovations dans les technologies de l'information et des communications.
- L'augmentation rapide de l'offre mondiale de compétences économiquement importantes, dont la littératie, est appelée à exercer une forte pression sur l'emploi et les taux horaires à mesure que des entreprises multinationales confient leur production à des marchés du travail à moindre coût, mais tout aussi compétents.
- De fortes proportions de groupes démographiques importants, dont les nouveaux diplômés de niveau secondaire et les peuples autochtones, n'arrivent pas à atteindre ou à maintenir le seuil de littératie et de numératie jugé nécessaire pour répondre à la hausse des exigences de l'économie et de la société en matière de compétences.

Les résultats analysés dans le présent ouvrage permettront d'envisager comment améliorer la littératie des adultes aux compétences faibles (niveaux 1 et 2) et aider les jeunes à éviter de terminer leur formation scolaire avec de faibles compétences en littératie. De plus, les constatations de l'EICL aideront les décideurs à déterminer la meilleure façon d'investir dans le perfectionnement des compétences en littératie en répondant aux questions suivantes :

1. Quels sont les besoins d'apprentissage des différents groupes d'adultes aux compétences faibles?
2. Quel genre de programme d'intervention serait nécessaire pour atteindre ce but?
3. Quel montant faudrait-il investir pour obtenir une nette amélioration des compétences?
4. Compte tenu des compromis implicites entre l'efficacité et l'égalité des chances, où un nouvel investissement aurait-il l'incidence la plus importante?
5. Qui devrait financer cet investissement? Peut-on invoquer une déficience du marché dont l'ampleur justifierait un investissement public? Les personnes et les familles possèdent-elles les ressources financières nécessaires pour défrayer en partie l'amélioration de leur niveau de compétence? Quel rôle les employeurs devraient-ils jouer dans le financement des programmes de littératie?
6. Quelles sont les conséquences de l'inaction? Quels sont les coûts d'opportunité de l'investissement dans la littératie?

Les réponses à ces questions dépendent d'une connaissance subtile des besoins d'apprentissage en littératie de différents groupes d'adultes, et surtout des personnes aux niveaux de compétence les plus faibles. À l'heure actuelle, toutefois, bien que le Canada ait été l'un des premiers pays à établir des mesures valides et fiables de la littératie des adultes, on dispose de peu de données pour répondre à ces questions.

1.2 Objet de l'étude

Le présent rapport analyse les données d'une nouvelle étude, l'Enquête internationale sur les compétences en lecture (EICL), pour aborder les enjeux énoncés plus haut. Il a pour objet principal de décrire en profondeur les capacités de lecture des lecteurs adultes aux compétences les plus faibles et de tracer les profils de lecture de base de ces adultes en fonction de leurs forces et de leurs besoins en lecture. L'objectif consiste à fournir aux décideurs, aux chercheurs et aux praticiens de nouveaux renseignements utiles en vue de prendre des décisions concernant la planification et l'enseignement de cours de lecture pertinents et efficaces pour différents apprenants adultes. Par conséquent, le présent rapport aborde uniquement la première des six questions énoncées plus haut.

En l'occurrence, l'EICL visait à définir les profils de lecture et les besoins d'apprentissage de groupes démographiquement différents d'adultes canadiens aux compétences faibles en administrant une batterie de tests cliniques de lecture à un échantillon d'adultes qui avaient déjà participé à une évaluation internationale de la littératie. Le nouvel ensemble de données devrait permettre d'établir de meilleurs systèmes diagnostiques pour les adultes aux compétences faibles, d'adapter le contenu et les modalités de l'enseignement à leurs besoins et d'améliorer les stratégies visant à encourager la participation active des apprenants adultes.

L'EICL permet d'éclairer toutes les questions énoncées plus haut, sauf la dernière. Les réponses à la sixième question n'apparaîtront qu'à la suite d'une analyse nuancée des perspectives économiques du Canada par divers intervenants publics et privés ainsi que d'un débat public ciblé.

Comme l'explique l'encadré 1.1, des équipes canadiennes et américaines ont élaboré conjointement l'EICL en approfondissant les théories et les cadres d'évaluation établis antérieurement pour deux évaluations internationales de la littératie des adultes : l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), menée dans vingt pays entre 1994 et 1998, et l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), mise en œuvre dans sept pays ou territoires en 2003. Pour le volet canadien de l'EICL, on a sélectionné des sous-échantillons représentatifs de répondants aux versions anglaise et française de l'EIACA. Comme l'EICL était une enquête de suivi de l'EIACA, on a pu combiner les renseignements recueillis à la suite des deux enquêtes et les utiliser ensemble dans l'analyse des données.

Encadré 1.1 L'aspect international de l'étude

L'EICL présente un aspect international non seulement parce qu'elle approfondit des évaluations comparatives à grande échelle de la littératie des adultes, mais aussi parce que le plan d'enquête, la collecte et l'analyse des données ont fait intervenir plusieurs équipes de chercheurs américains et canadiens.

L'EICL a été conçue conjointement par Educational Testing Service (Princeton) et par Statistique Canada (Ottawa), puis mise en œuvre en collaboration avec le National Center for the Study of Adult Learning and Literacy de l'école des études supérieures de l'Université Harvard (Boston) et Westat, Inc. (Maryland).

Ressources humaines et développement social Canada et Statistique Canada ont financé le volet canadien de l'étude, le volet américain ayant été financé par le Office of Vocational and Adult Education et le National Center for Education Statistics du département de l'Éducation des États-Unis.

Les études américaine et canadienne avaient des objectifs légèrement différents et portaient sur des populations différentes; elles ont cependant utilisé des méthodes communes pour mesurer les composantes de la compétence en lecture. Les premiers résultats de l'étude américaine sont présentés dans ***Adult Education in America: A First Look at Results from the Adult Education Program and Learners Surveys*** (ETS, 2007).

1.3 Théorie, définitions et instruments

Pour les besoins de l'EICL, on entend par « compétences faibles » des compétences inférieures au niveau 3 sur l'échelle de compréhension de textes suivis de l'EIACA, conformément au principe selon lequel le niveau 3 correspond au seuil dont les adultes ont besoin pour participer équitablement et pleinement à l'économie du savoir, car on sait que les compétences du niveau 3 sont liées à un rendement satisfaisant au travail dans la vaste majorité des professions canadiennes, à l'utilisation efficace de l'information sur la santé publique et à une participation active à la collectivité (OCDE et Statistique Canada, 2005; Statistique Canada, 2005). Selon les chercheurs en lecture, le niveau 3 représente également le seuil d'une mutation importante dans les stratégies cognitives sous-jacentes que les lecteurs doivent déployer pour déchiffrer et utiliser l'information imprimée.

Pour le volet canadien de l'EICL, on a sélectionné dans les dix provinces des sous-échantillons représentatifs totalisant 1 815 répondants; 986 d'entre eux ont effectué les tâches en anglais et 829, en français. L'échantillon anglais comprenait respectivement 232, 332 et 422 personnes aux niveaux 1, 2, 3 et plus, et l'échantillon français, 98, 312 et 419 personnes aux niveaux 1, 2, 3 et plus.

On a suréchantillonné les adultes qui se situaient aux niveaux 1 et 2 afin de pouvoir étudier le lien entre les composantes des compétences et l'échelle de compréhension de textes suivis.

L'échantillon de l'EICL comprenait tous les adultes francophones classés au niveau 1 de l'EIACA qui ont accepté d'être évalués de nouveau. Bien que leur nombre ait été inférieur au nombre désiré, les estimations obtenues représentent la population canadienne adulte de 16 à 65 ans vivant dans les dix provinces.

L'EICL a été administrée chez les répondants à l'aide de plusieurs instruments. On a d'abord invité les répondants à remplir un questionnaire de base, qui comprenait plusieurs modules d'information nécessaires pour lier les compétences évaluées au contexte économiques et sociales. On leur a posé une série de questions concernant leur scolarité, la langue parlée dans diverses situations et leur situation vis-à-vis le marché du travail, puis un autre ensemble de questions concernant leur santé et leurs incapacités. On a ensuite administré la composante compréhension de textes suivis et de textes schématiques, qui consistait pour les répondants à effectuer un certain nombre de tâches. Il y avait d'abord un livret de neuf tâches simples et, si les répondants en réussissaient au moins trois, on leur remettait un deuxième livret comprenant 31 tâches. Dans le cas contraire, ils passaient directement à la troisième composante de l'enquête, à savoir une série d'exercices supplémentaires visant à mesurer les composantes des compétences liées à la lecture.

Comme dans le cas de l'EIACA, on entend par *compréhension de textes suivis* les connaissances et les compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des documents tels que des éditoriaux, des reportages, des brochures et des manuels. De même, on entend par *compréhension de textes schématiques*. Les connaissances et les compétences requises pour repérer et utiliser l'information contenue dans des documents de divers formats, notamment des demandes d'emploi, des formulaires de paie, des horaires de services de transport, des cartes, des tableaux et des graphiques.

On mesure les compétences en compréhension de textes suivis et de textes schématiques sur une échelle allant de 0 à 500. Chaque résultat sur l'échelle représente un point auquel une personne a 80 % de chances de réussir une tâche correspondant à un niveau de difficulté équivalent. Pour simplifier la présentation des résultats, on a également divisé les échelles en cinq niveaux, dont chacun représente un ensemble de tâches qu'une personne de ce niveau est capable d'accomplir. Le tableau 1.1 décrit les niveaux de difficulté croissante des tâches.

Tableau 1.1

Les cinq niveaux de difficulté sur les échelles de compréhension de textes suivis et de textes schématiques

	Compréhension de textes suivis	Compréhension de textes schématiques
Niveau 1 (0 à 225 points)	La plupart des tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il lise un texte relativement court afin de situer une information qui est identique ou similaire à celle donnée dans la question ou la directive. Si des informations plausibles mais incorrectes figurent dans le texte, elles ne sont habituellement pas situées près de l'information correcte.	Les tâches de ce niveau exigent habituellement du répondant qu'il situe une information fondée sur une correspondance exacte ou qu'il inscrive dans un document une information tirée de ses connaissances personnelles. Le texte comporte peu ou pas d'éléments de distraction.
Niveau 2 (226 à 275 points)	Certaines tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il situe une information dans le texte. Toutefois, plusieurs éléments de distraction ou informations plausibles mais incorrectes peuvent être présents, ou encore des inférences de niveau peu élevé peuvent être requises. D'autres tâches exigent du répondant qu'il intègre deux informations ou plus, ou encore qu'il compare et distingue des informations facilement identifiables selon un critère fourni dans la question ou la directive.	Les tâches de ce niveau sont plus variées que celles du niveau 1. Certaines exigent du répondant qu'il fasse correspondre une information. Toutefois, plusieurs éléments de distraction peuvent être présents ou la mise en correspondance peut exiger des inférences de niveau peu élevé. Les tâches de ce niveau peuvent également exiger du répondant qu'il parcoure l'information d'un document ou qu'il intègre l'information de diverses parties d'un document.
Niveau 3 (276 à 325 points)	Les tâches de ce niveau exigent habituellement du répondant qu'il fasse correspondre des informations identiques ou synonymes entre le texte et les renseignements donnés dans la tâche ou d'effectuer des mises en correspondance qui requièrent des inférences de niveau peu élevé. D'autres tâches exigent du répondant qu'il intègre l'information d'un texte dense et long qui ne contient aucune aide organisationnelle comme des titres. Le répondant peut également devoir fournir une réponse fondée sur des renseignements qui peuvent être facilement identifiés dans le texte. Des éléments de distraction sont présents, mais ne sont pas situés près de l'information correcte.	Certaines tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il intègre plusieurs informations d'un ou de plusieurs documents. D'autres tâches exigent du répondant qu'il parcoure des tableaux ou des graphiques relativement complexes contenant des informations non pertinentes ou inappropriées à la tâche.
Niveau 4 (326 à 375 points)	Ces tâches exigent du répondant qu'il effectue des mises en correspondance multiples et qu'il intègre ou résume des informations tirées de passages complexes ou longs. Davantage d'inférences complexes sont nécessaires pour réaliser ces tâches. Des informations conditionnelles, dont le répondant doit tenir compte, sont souvent présentes dans les tâches de ce niveau.	Les tâches de ce niveau, comme celles des niveaux précédents, exigent du répondant qu'il effectue des mises en correspondance multiples, qu'il parcoure des documents et qu'il intègre des informations. Toutefois, ces tâches exigent un degré plus élevé d'inférence. Un bon nombre de ces tâches exigent du répondant qu'il fournisse de nombreuses réponses sans indiquer le nombre de réponses requis. Des informations conditionnelles, dont le répondant doit tenir compte, sont également présentes dans les tâches de ce niveau.
Niveau 5 (376 à 500 points)	Certaines tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il recherche des informations dans des textes denses contenant un certain nombre d'éléments de distraction plausibles. D'autres tâches exigent du répondant qu'il effectue des inférences de haut niveau ou qu'il utilise des connaissances contextuelles spécialisées. Certaines tâches exigent du répondant qu'il distingue des informations complexes.	Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il parcoure des montages complexes contenant de multiples éléments de distraction, qu'il effectue des inférences de haut niveau fondées sur des textes et qu'il utilise des connaissances spécialisées.

Source : *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes.*

Les tests cliniques de lecture administrés dans le cadre de l'EICL mesurent les compétences en lecture de mots et en vocabulaire qui sont censées sous-tendre la capacité de lire avec fluidité et automatisme associé à un rendement de niveau 3 sur les échelles de compréhension de textes suivis de l'EIAA et de l'EIACA. Si la capacité de lire avec fluidité et automatisme dépend également de d'autres facteurs, les études de recherche citées dans le chapitre 3 ont cependant montré que peu d'apprenants atteignaient le niveau 3 sans avoir d'abord maîtrisé ces composantes des compétences. La maîtrise de ces composantes est donc une condition nécessaire, mais non suffisante, pour accéder à un rendement de niveau 3. D'autres facteurs jouent également un rôle, dont la pertinence du texte pour le vécu du lecteur ou la mesure dans laquelle le genre de texte lui est familier : fiction, écrits théoriques, essais, poésie, etc. Abstraction faite de ces facteurs, le rendement individuel aux tests cliniques de lecture utilisés dans le cadre de l'EICL explique jusqu'à 80 % du rendement global sur l'échelle de compétence en littératie.

Les mesures des composantes administrées dans le cadre de l'EICL ont été choisies en fonction de plusieurs critères connexes. Premièrement, il fallait établir de manière théorique et empirique que chaque composante était importante pour l'acquisition des compétences de niveau 3. Le chapitre 3 décrit la théorie et les constatations qui sous-tendent les composantes évaluées dans le cadre de l'EICL. Deuxièmement, les mesures devaient pouvoir être administrées par des intervieweurs non spécialisés, dans le contexte d'une enquête-ménage. Troisièmement, les mesures devaient présenter de bonnes propriétés psychométriques sur les plans de la validité, de la fiabilité et de la comparabilité. Enfin, il fallait employer des mesures équivalentes pour évaluer les composantes des compétences en anglais et en français. Si elles étaient conceptuellement identiques, on a cependant constaté qu'elles ne produisaient pas des résultats strictement comparables. En conséquence, il s'est avéré qu'à certains égards, les liens parmi les composantes et entre elles et la capacité de lire avec fluidité et automatisme différaient entre les deux groupes linguistiques. Outre les données recueillies sur les mesures des compétences, des composantes en lecture, on a évalué la capacité des répondants à l'EICL de comprendre l'anglais ou le français parlé et de le parler intelligiblement et couramment, à un débit normal de conversation, sur des sujets courants.

On a mesuré les composantes des compétences liées à la lecture au moyen de six instruments. Le premier était l'Échelle de vocabulaire en images de Peabody, version abrégée (EVIP-m), qui consistait à demander aux répondants d'identifier laquelle de quatre images différentes, correspondait à un mot prononcé par l'intervieweur. Puis, venait le test de dénomination rapide automatisée (DRA), qui consistait à demander aux répondants de lire le plus rapidement possible une série de lettres prises au hasard. Le troisième exercice était le test d'habileté en lecture de mots (THaLeM-A) : le répondant devait lire le plus rapidement possible une liste de mots réels, puis une liste de pseudo-mots (THaLeM-B). Le délai maximum pour chaque liste de mots est habituellement de 45 secondes mais, dans le cas de l'EICL, on a fixé un délai de 60 secondes pour obtenir la plus grande variabilité possible. Le quatrième instrument était le test PhonePass, qui comportait trois tâches différentes : répéter des phrases simples, répondre à un ensemble de questions à réponses brèves et lire des phrases simples. Le cinquième test consistait à répéter une série de chiffres dans l'ordre et une autre série à rebours. Le dernier exercice était un test d'orthographe.

Les mesures des composantes ont été notées individuellement. Afin de faciliter l'analyse, les notes brutes des composantes ont été échelonnées séparément à l'aide d'un modèle logistique à deux paramètres (ML2P) fondé sur la théorie de la réponse d'items (Birnbaum, 1968; Lord, 1980). La note de chaque composante varie de 0 à 1

et représente la proportion prévue de bonnes réponses à l'ensemble du test. On trouvera à l'annexe B de plus amples renseignements sur l'échelonnement des composantes.

1.4 Signification et limites

L'EICL portant sur les profils des composantes des compétences en lecture et sur les besoins d'apprentissage des adultes aux compétences faibles, est de loin, la plus vaste du genre jamais menée au Canada. L'étude utilise un vaste échantillon représentatif d'adultes afin de soutenir la généralisation des résultats et fournit également un moyen d'estimer le nombre absolu des différents types d'apprenants adultes au sein de la population.

Malgré l'utilité des résultats de l'EICL pour les enseignants, les chercheurs et les décideurs, l'étude a néanmoins ses limites. On a analysé séparément les résultats des tests français et anglais, à la fois pour cerner des écarts dans les liens entre les mesures des composantes et la capacité de lecture globale et pour refléter les grands écarts démographiques entre les deux populations, notamment à l'égard des caractéristiques des immigrants. L'interprétation des résultats est également plus complexe que d'habitude dans le cas d'une recherche par enquête puisque la population échantillonnée pour l'EICL est un sous-groupe de personnes ayant participé antérieurement à l'EIACA, l'accent étant mis sur celles qui se situent aux plus faibles niveaux de compétence en littératie. Malheureusement, les répondants aux compétences les plus faibles étaient aussi ceux qui ont présenté les taux de refus et de non-réponse les plus élevés parmi les personnes échantillonnées. Bien qu'on ait mis en œuvre des méthodes statistiques pour corriger le biais de non-réponse, il peut rester un certain biais à la hausse dans les notes des composantes.

Si la taille des échantillons constitués pour les besoins de l'EICL est grande par rapport à d'autres études de recherche dans le domaine, elle est cependant relativement modeste. Le nombre limité de répondants aux compétences faibles évalués lors de l'EIACA, ainsi que le coût élevé de l'administration des tests des composantes de la lecture à un échantillon d'adultes géographiquement très dispersés dans les dix provinces, ont empêché d'accroître la taille des échantillons de l'EICL. L'utilité de la démarche étant établie, une recherche future pourrait élargir utilement la portée de l'étude.

Compte tenu du lien entre l'EICL et d'importantes évaluations comparatives de la littératie, on a tout mis en œuvre pour établir la validité, la fiabilité, la comparabilité et l'interprétabilité des estimations et pour réduire et quantifier les erreurs susceptibles de gêner ou de biaiser leur interprétation. Les notes qui accompagnent les graphiques et les tableaux servent d'avertissement au lecteur lorsque des erreurs risquent d'influencer l'interprétation. Les données analysées dans le présent rapport sont estimées d'après des échantillons représentatifs mais complexes d'adultes canadiens. Le plan d'échantillonnage est décrit à l'annexe A. Des tableaux présentant les résultats des analyses de données figurent à l'annexe C. Ces tableaux indiquent également entre parenthèses, en regard des estimations, les erreurs-types exprimant le degré d'incertitude lié aux erreurs d'échantillonnage et de mesure. Même si la taille de l'échantillon de l'EICL est la plus grande qu'on ait utilisée à ce jour pour ce type d'étude, certaines statistiques essentielles présentent des coefficients de variation plus élevés que le seuil courant établi par Statistique Canada pour la publication; elles sont donc supprimées dans les données présentées dans le rapport.

1.5 Organisation du rapport

Le rapport est divisé en cinq chapitres, étayés par cinq annexes.

Le chapitre 1 sert d'introduction.

Le chapitre 2 présente un aperçu des caractéristiques des adultes qui se situent aux niveaux 1 et 2 sur les échelles de compétences de l'EIACA, ainsi que leur répartition selon le groupe d'âge, le sexe, le niveau de scolarité, le statut d'immigrant et le revenu. Il fait également ressortir les écarts entre les adultes qui se situent à ces niveaux dans chacune des langues officielles du Canada et explique l'importance d'atteindre le niveau 3 de compétences en littératie. Ce chapitre utilise l'ensemble de données canadien de l'EIACA, dont l'échantillon est plus grand que celui de l'EICL, ce qui permet d'obtenir des estimations plus fiables des caractéristiques essentielles.

Le chapitre 3 décrit les théories et les constatations tirées d'études de recherche antérieures qui sous-tendent les composantes de lecture évaluées et établit leur pertinence à l'égard de l'enseignement.

Le chapitre 4 explore les liens entre le rendement aux divers tests d'évaluation des composantes de la lecture et la capacité de lire de façon fluide et automatisé, défini comme l'atteinte du niveau 3 en compréhension de textes suivis dans chacune des langues officielles du Canada. Il définit également différents groupes d'apprenants d'après les modèles de performances aux composantes de lecture et tente de faire ressortir ce que supposent ces caractéristiques à l'égard du contenu, de la structure, des modalités et de la durée de l'enseignement correctif. Enfin, ce chapitre explore le lien entre les modèles de performances aux composantes de lecture, les facteurs causaux sous-jacents et un éventail de résultats économiques et sociaux observés au niveau individuel.

Le chapitre 5 présente un résumé des principales constatations et propose quelques avenues pour la conception et la mise en œuvre d'une politique et de programmes de littératie.

L'annexe A décrit l'enquête et le plan d'échantillonnage employés.

L'annexe B explique les méthodes et les modèles statistiques appliqués à l'échelonnage et à l'estimation des compétences.

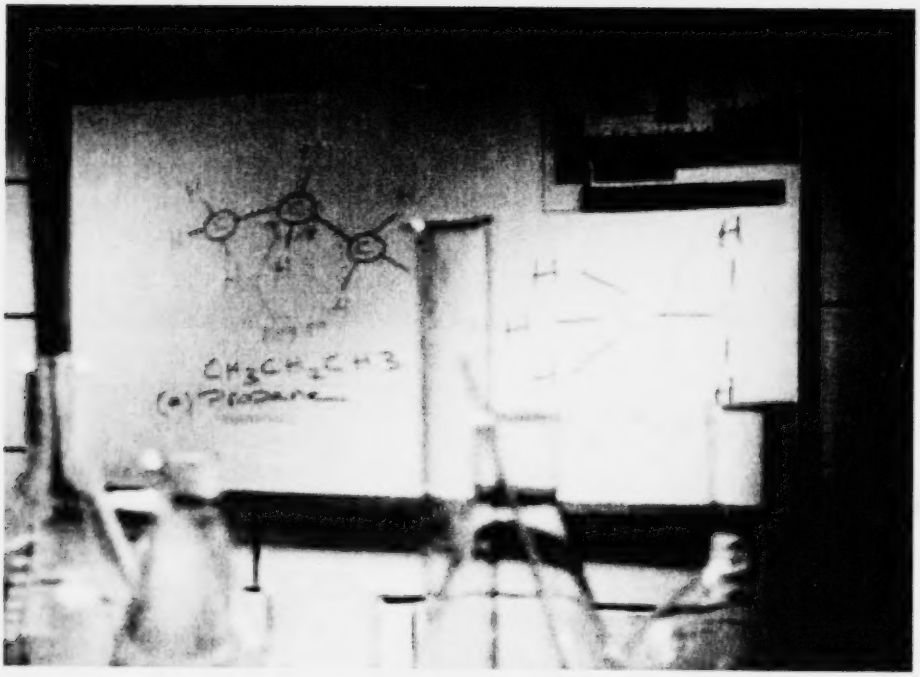
L'annexe C est l'annexe statistique. Elle présente les estimations et les erreurs-types connexes de toutes les analyses de données présentées dans le rapport.

L'annexe D renferme la liste des sources bibliographiques citées dans le texte et propose des lectures complémentaires.

Enfin, l'annexe E présente la liste des personnes et des établissements qui ont contribué à l'étude.

Auteurs

Sylvie Grenier et T. Scott Murray


CH3CH2CH3
(a) Propane

Chapitre 2

Profils démographiques des Canadiens ayant de faibles compétences en littératie

Le présent chapitre a pour objet de brosser un profil descriptif des Canadiens ayant un faible niveau de littératie en fonction de leurs principales caractéristiques démographiques et économiques et [illegible] données de l'EIACA. Il importe de savoir qui ils sont pour tenter de [illegible], dans les chapitres suivants, les composantes des capacités de lecture [illegible] ce sur ces personnes.

Menée en 2003, l'EIACA a permis d'établir qu'environ neuf millions de Canadiens d'âge actif, soit 42 % des personnes de 16 à 65 ans, se situaient en deçà du niveau 3 sur l'échelle de compréhension de textes suivis. On a constaté en outre que la proportion de Canadiens en âge de travailler dont les compétences en littératie étaient inférieures au niveau 3 n'avait pas varié depuis 1994, année de la première enquête comparative sur la littératie des adultes menée au Canada. En fait, au cours de la décennie, le nombre de personnes dans cette catégorie avait augmenté d'un million à la suite de la croissance démographique globale. Plus précisément, en 2003, près de 3,1 millions de Canadiens se situaient au niveau 1 et 5,8 millions, au niveau 2 sur l'échelle de compréhension de textes suivis (Statistique Canada, 2005).

Dans les sections qui suivent, nous décrivons la population qui se situe aux niveaux 1 et 2 (faible compétence) en la comparant à celle qui se situe aux niveaux 3, 4 et 5 (compétence moyenne à élevée) sur l'échelle de compréhension de textes suivis. Nous examinons les caractéristiques suivantes : l'âge, le niveau de scolarité, le sexe, le statut d'immigrant, la langue maternelle, les habitudes de lecture, la participation au marché du travail et le revenu. Pour la plupart des analyses de données, nous avons combiné les échantillons de personnes ayant subi le test en anglais et en français. Toutefois, dans les cas où l'on observe des écarts significatifs, les données des deux groupes linguistiques sont présentées séparément. Afin d'obtenir des estimations plus fiables des principales caractéristiques, toutes les analyses du présent chapitre ont été menées à l'aide des données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les

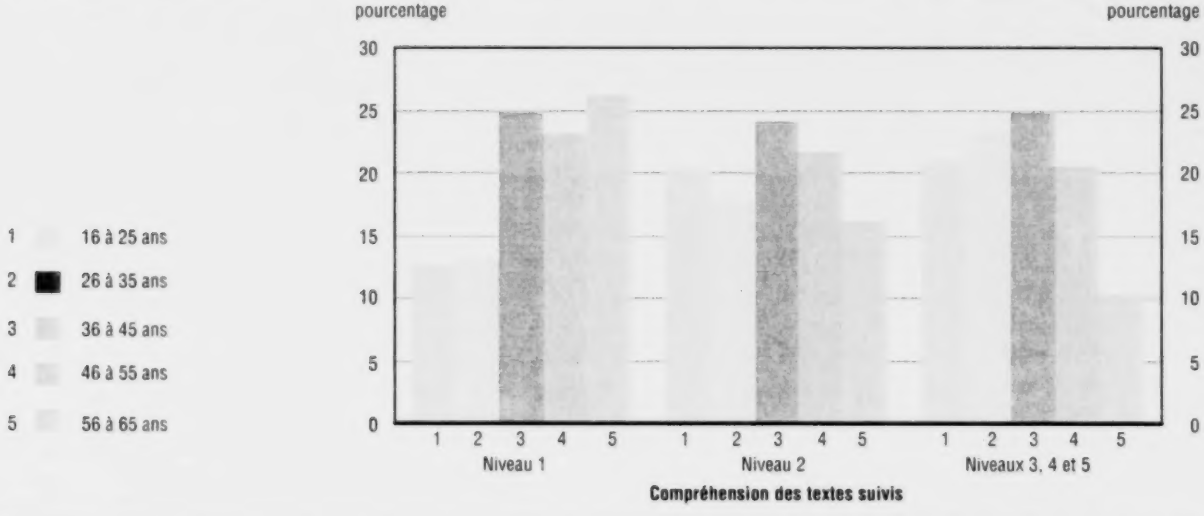
compétences des adultes (EIACA) de 2003, la taille de l'échantillon de cet ensemble de données étant beaucoup plus grande que celle de l'échantillon créé pour l'EICL. Toutefois, afin de maintenir la comparabilité avec la couverture de l'EICL, on a exclu des analyses de données les populations des trois territoires canadiens.

2.1 Compétences en littératie selon l'âge

Comme le montre le graphique 2.1, tous les groupes d'âge sont représentés à chacun des niveaux de compétence en littératie. Toutefois, le niveau de compétence le plus faible comporte un pourcentage beaucoup plus élevé de personnes des groupes âgés, alors que le niveau le plus élevé comporte une proportion bien plus forte de personnes des groupes jeunes. Au niveau 1, par exemple, les personnes ayant de 56 à 65 ans étaient environ deux fois plus nombreuses (26 %) que celles ayant de 16 à 25 ans (13 %) ou de 26 à 35 ans (13 %). À l'opposé, aux niveaux 3, 4 et 5, les personnes ayant de 16 à 25 ans étaient plus de deux fois plus nombreuses (21 %) que celles ayant de 56 à 65 ans (10 %).

Graphique 2.1

Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis par groupe d'âge, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003



Note : Voir le tableau C.2.1 à l'annexe C.

2.2 Niveau de scolarité

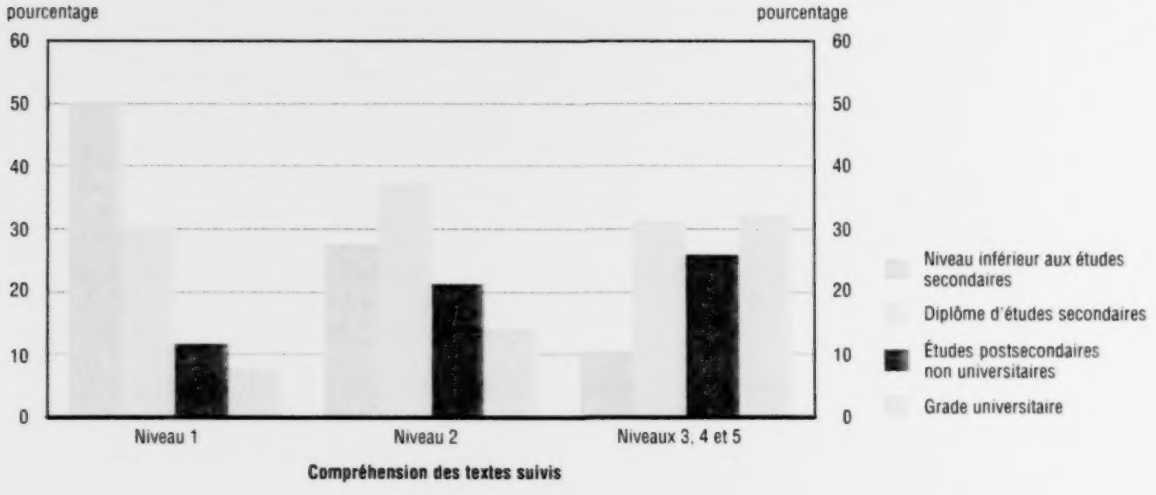
Le graphique 2.2 fait ressortir l'importance des études secondaires à l'égard des compétences en littératie. Alors que près de 60 % des personnes se situant aux niveaux 3, 4 et 5 avaient fait des études postsecondaires, 50 % (environ 1,6 million de personnes) de celles qui se situaient au niveau 1 sur l'échelle de compréhension de textes suivis n'avaient pas terminé leurs études secondaires, et 30 % (environ 940 000 personnes) les avaient terminées.

Environ 37 % des personnes se situant au niveau 2 de compréhension de textes suivis avaient terminé leurs études secondaires. Une plus faible proportion de personnes de ce niveau ne les avaient pas terminées (27 % ou 1,6 million de personnes) et 14 % (ou 820 000 personnes) avaient obtenu un grade universitaire. Un nombre significatif de diplômés universitaires étaient des immigrants dont la langue maternelle n'était ni l'anglais ni le français. Au niveau 1, les immigrants dont la langue maternelle était autre que l'anglais ou le français représentaient environ 69 % (ou 166 000 personnes) des diplômés universitaires (soit 242 000 personnes); au niveau 2, ils représentaient environ 37 % (ou 307 000 personnes sur 819 000 diplômés universitaires).

Comme l'indique le graphique 2.2, chez les personnes n'ayant pas fait d'études secondaires et chez les diplômés d'études postsecondaires (universitaires ou non), la répartition correspondait aux résultats prévus : les personnes qui se situent au niveau 1 comprennent un pourcentage beaucoup plus élevé de Canadiens n'ayant pas fait d'études secondaires, alors que celles des niveaux 3, 4 et 5 comprennent un pourcentage beaucoup plus faible de personnes ayant fait des études secondaires. À l'opposé, les personnes se situant au niveau 1 comprennent un pourcentage beaucoup plus faible de diplômés d'études postsecondaires, alors que celles des niveaux 3, 4 et 5 en comprennent un pourcentage beaucoup plus élevé. À chacun des niveaux, la proportion de personnes ayant fait des études secondaires était relativement semblable.

Graphique 2.2

Répartition des niveaux de compétence selon le niveau de scolarité, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003



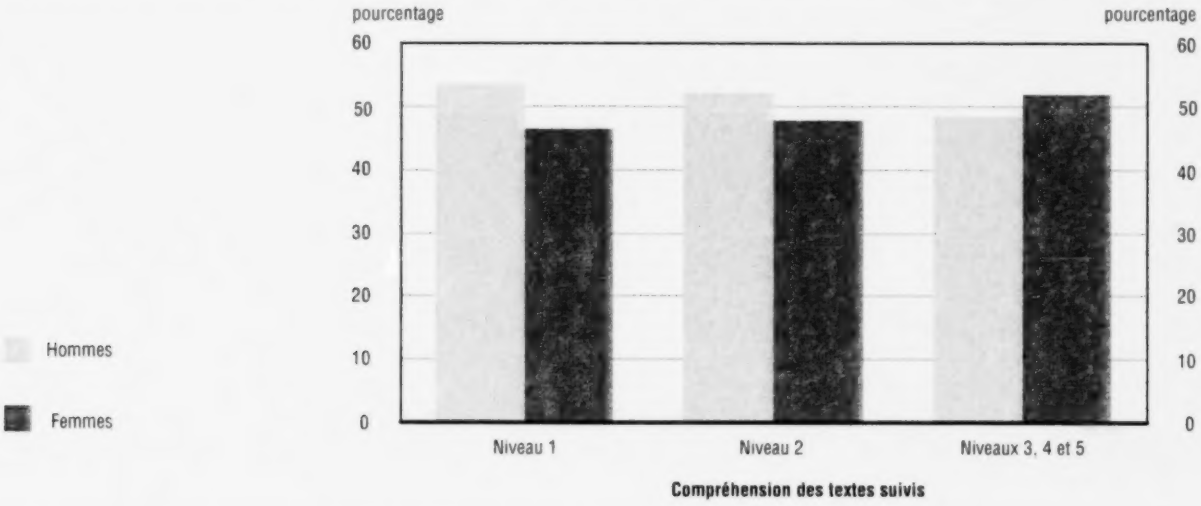
Note : Voir le tableau C.2.2 à l'annexe C.

2.3 Écarts selon le sexe

D'après les résultats de l'EIACA, les écarts entre les hommes et les femmes dans les notes moyennes en compréhension de textes suivis sont légèrement favorables aux femmes, ce qui confirme les constatations antérieures de l'EIAA (1994-1998). Toutefois, comme le montre le graphique 2.3, on observe des proportions égales d'hommes et de femmes à chaque niveau de compréhension de textes suivis. Parmi les personnes qui se situent au niveau 1, on trouve 54 % d'hommes et 46 % de femmes, mais l'écart n'est pas statistiquement significatif au niveau de confiance de 5 %.

Graphique 2.3

Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon le sexe, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003



Note : Voir le tableau C.2.3 à l'annexe C.

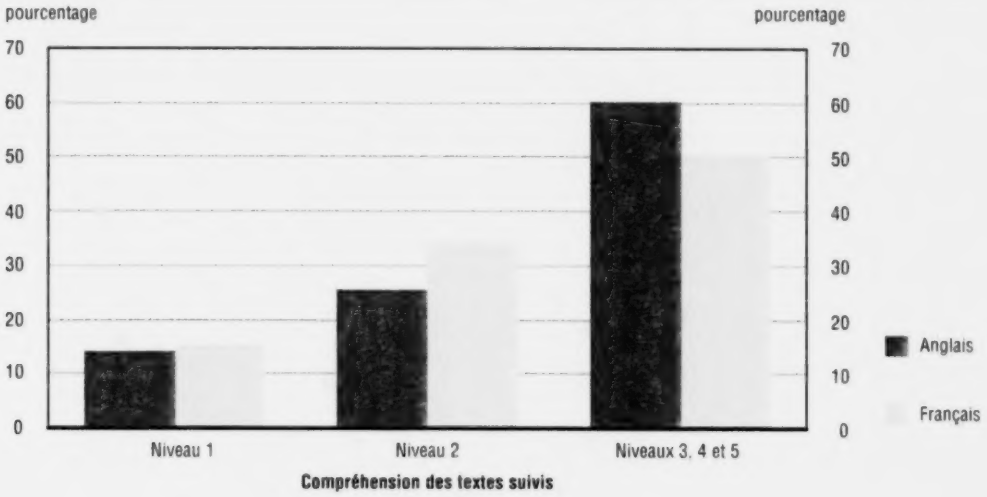
2.4 Langue d'évaluation

Comme le montre le graphique 2.4, la répartition selon la langue d'évaluation (l'anglais ou le français) variait entre les personnes du niveau 2 et celles des niveaux de compétence supérieurs, mais non au niveau 1. Par rapport aux personnes évaluées en anglais, un pourcentage significativement plus élevé de personnes ayant choisi de subir le test en français se situaient au niveau 2 en littératie.

Parmi tous les Canadiens de 16 à 65 ans qui ont subi le test en français (soit quelque 4,7 millions de personnes), 16 % (soit 740 000 personnes) se situaient au niveau 1 et 34 % (1,6 million de personnes), au niveau 2. Toutefois, parmi les Canadiens qui ont été évalués en anglais (soit 16,6 millions de personnes), 14 % (soit 2,4 millions de personnes) se situaient au niveau 1, contre 25 % (4,2 millions) au niveau 2. Dans l'ensemble, 60 % des personnes ayant subi le test en anglais et 50 % des personnes évaluées en français ont atteint le seuil désiré, soit le niveau 3 et plus. Donc, environ 40 % des personnes ayant subi le test en anglais et 50 % de celles qui l'ont subi en français ne répondaient pas à la norme.

Graphique 2.4

Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003



Note : Voir le tableau C.2.4 à l'annexe C.

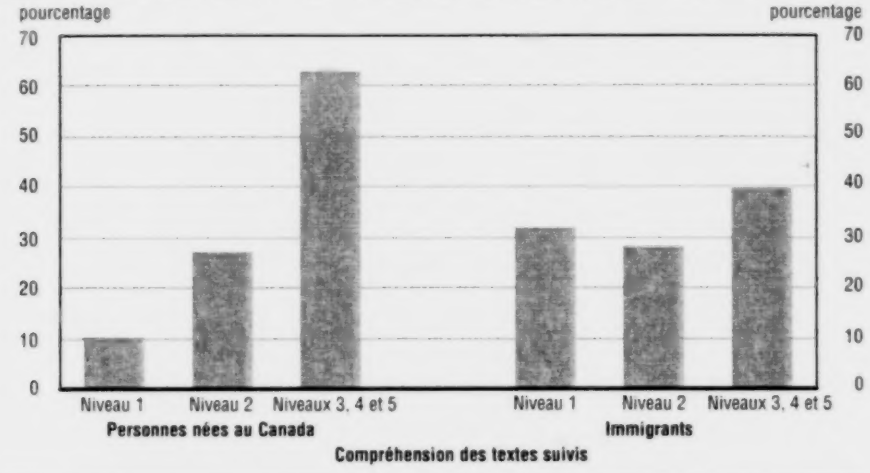
2.5 Immigrants

Comme l'indique le graphique 2.5, 60 % des immigrants se situaient en deçà du niveau 3 sur l'échelle de compréhension de textes suivis, contre 37 % de leurs homologues nés au Canada. La note moyenne pour le Canada (281 points) augmente de 7 points pour passer à 288 points si l'on exclut les notes des immigrants. La proportion des personnes se situant au niveau 2 était semblable pour les personnes nées au Canada et les immigrants (respectivement 27 % et 28 %), mais les natifs du Canada étaient proportionnellement plus nombreux à se situer aux niveaux de littératie élevés (63 % contre 40 % pour les immigrants), alors que les immigrants étaient proportionnellement plus nombreux à se situer au niveau de littératie inférieur (32 % contre 10 % pour les natifs du Canada).

Lorsqu'on examine la répartition selon les niveaux de compétence (graphique 2.6), la proportion d'immigrants se situant à chaque niveau augmente d'un niveau à l'autre. Par exemple, environ 45 % (soit 1,4 million de personnes) des personnes qui se situaient au niveau 1 sur l'échelle de compréhension de textes suivis avaient immigré au Canada (graphique 2.6). Parmi celles qui se situaient au niveau 2, la proportion d'immigrants était beaucoup plus faible (21 %, soit environ 1,2 million de personnes), alors que 79 % étaient des personnes nées au Canada. La population immigrante comptait pour seulement 14 % des personnes qui se situaient aux niveaux élevés de l'échelle de compréhension de textes suivis. Il convient de mentionner que selon le Recensement de 2001, seulement 20 % de la population canadienne de 15 à 64 ans était d'origine immigrante (Statistique Canada, 2003). Par rapport à leur proportion au sein de la population, les immigrants représentaient donc une proportion plus élevée au niveau 1 et une proportion plus faible aux niveaux 3, 4 et 5. Néanmoins, environ trois fois plus de personnes nées au Canada (6,3 millions de personnes) que d'immigrants (soit 2,6 millions de personnes) avaient un faible niveau de littératie.

Graphique 2.5

Répartition des personnes nées au Canada et des immigrants selon le niveau de compréhension de textes suivis, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003

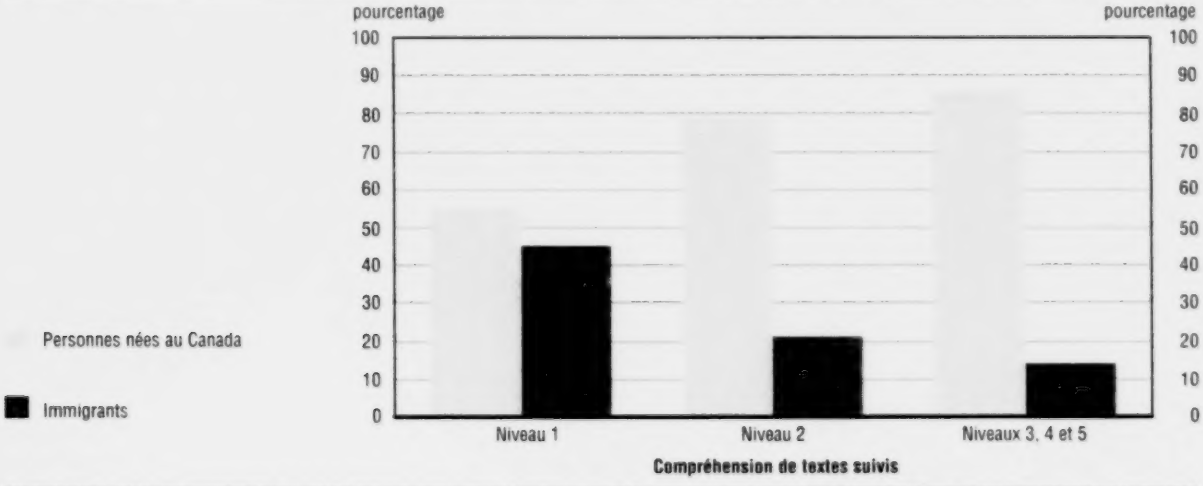


Note : Voir le tableau C.2.5 à l'annexe C.

À tous les niveaux de compréhension de textes suivis, la répartition des Canadiens de 16 à 65 ans selon le statut d'immigrant est significativement différente selon qu'ils ont été évalués en anglais ou en français. Environ 55 % des immigrants évalués en anglais se situaient au niveau 1 à l'échelle de la compréhension des textes suivis, contre 45 % des personnes nées au Canada. Parmi les personnes évaluées en français qui se situaient au niveau 1, seules 14 % étaient des immigrants, contre 86 % de personnes nées au Canada. De même, comme le montre le graphique 2.6, la répartition au niveau 2 selon la langue d'évaluation révèle que 27 % des personnes évaluées en anglais étaient des immigrants et 73 %, des personnes nées au Canada.

Graphique 2.6

Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon le statut d'immigrant, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003

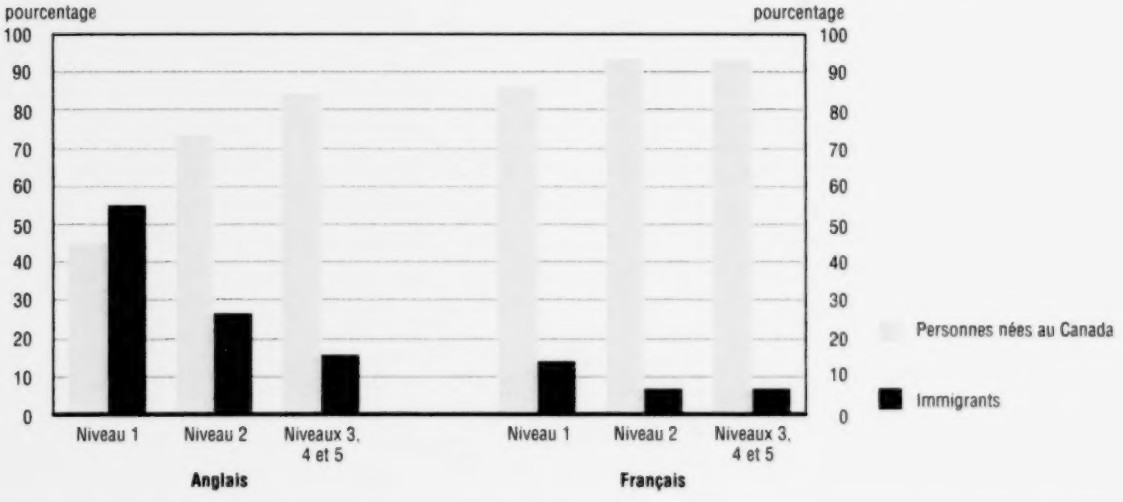


Note : Voir le tableau C.2.6 à l'annexe C.

Parmi les personnes évaluées en français, 7 % étaient des immigrants et 93 % étaient des personnes nées au Canada (graphique 2.7). Cet écart dans la répartition peut refléter le choix de nombreux immigrants d'apprendre et de parler l'anglais au lieu du français, selon la province de résidence. Parmi les immigrants, 92 % (soit 4 millions de personnes) ont subi le test en anglais et 8 % ont été évalués en français (environ 370 000 personnes).

Graphique 2.7

Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation et le statut d'immigrant, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003



Note : Voir le tableau C.2.7 à l'annexe C.

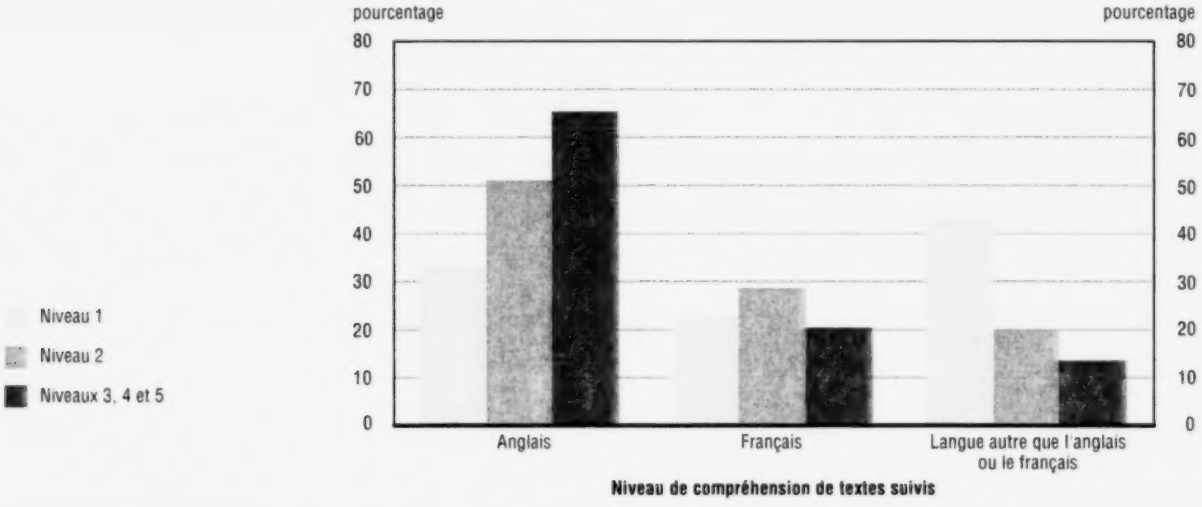
2.6 Langue maternelle

Nous avons vu dans la section précédente que les immigrants étaient proportionnellement plus nombreux aux niveaux de compétence inférieurs, mais ce phénomène peut dépendre en partie de leur langue maternelle : 74 % des immigrants étaient de langue maternelle autre que l'anglais ou le français, et la proportion était plus élevée chez les immigrants qui ont subi le test en anglais (75 %) que chez ceux qui ont été évalués en français (61 %).

La proportion des personnes de langue maternelle autre que l'anglais ou le français diminuait à mesure que le niveau de compétence augmentait (graphique 2.8). Parmi les Canadiens qui se situent au niveau 1 en compréhension de textes suivis, 43 % étaient de langue maternelle autre que l'anglais ou le français, alors que 34 % et 23 % ont déclaré parler respectivement l'anglais et le français comme langue maternelle. À l'opposé, aux niveaux de compétence élevés (niveaux 3, 4 et 5), seulement 14 % étaient de langue maternelle autre que le français ou l'anglais, alors que 65 % et 20 % ont déclaré respectivement l'anglais et le français comme langue maternelle (graphique 2.8).

Graphique 2.8

Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation et la langue maternelle, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003



Note : Voir le tableau C.2.8 à l'annexe C.

Reflétant en partie la forte population immigrante parmi les personnes évaluées en anglais qui se situaient aux niveaux de littératie inférieurs, la répartition selon la langue maternelle et la langue d'évaluation variait grandement. Parmi les personnes évaluées en anglais qui se situaient au niveau 1, 53 % étaient de langue maternelle autre que l'anglais ou le français, alors que 44 % avaient l'anglais et 3 % avaient le français, ou l'anglais et le français, comme langue maternelle. Par comparaison, seulement 12 % des personnes évaluées en français qui se situaient au niveau 1 avaient une langue maternelle autre que les deux langues officielles du Canada. La plus forte proportion de personnes se situant au niveau 1 (87 %) et ayant subi le test en français étaient des locuteurs natifs du français (tableau C.2.14).

Au niveau 2, 70 % des personnes évaluées en anglais étaient des locuteurs natifs de l'anglais, contre 26 % qui parlaient une langue autre que l'anglais ou le français. Parmi les Canadiens évalués en français à ce niveau, 93 % avaient le français comme langue maternelle et 5 % étaient de langue maternelle autre que le français ou l'anglais.

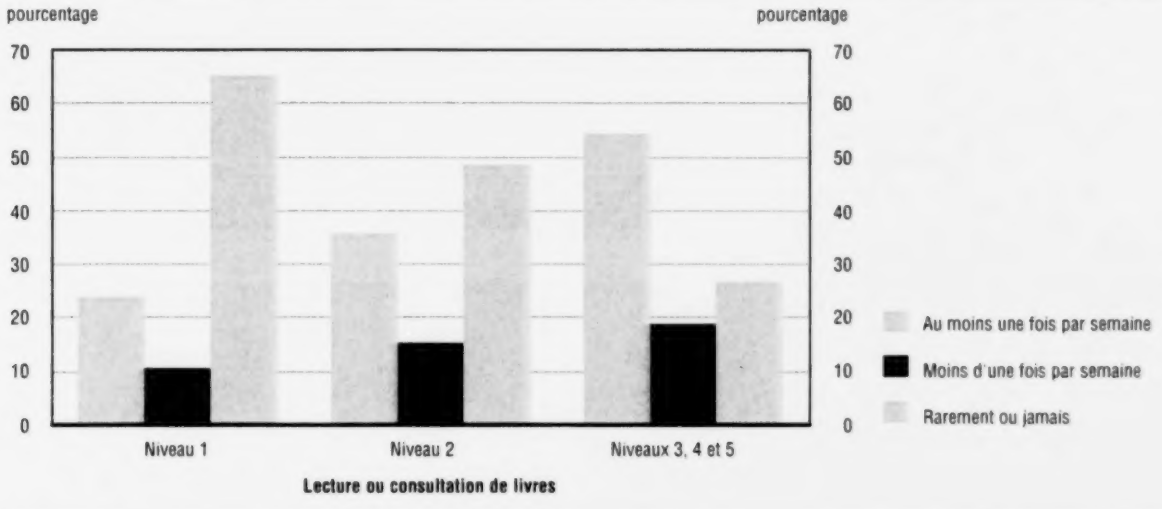
Aux niveaux 3 et plus, 81 % des personnes ayant fait le test en anglais étaient des locuteurs natifs de l'anglais et 16 % étaient de langue maternelle autre que l'anglais ou le français. Enfin, la répartition des personnes évaluées en français qui se situaient aux niveaux 3 et plus n'était guère différente de celle de leurs homologues du niveau 2; 93 % étaient francophones et seulement 4 % étaient de langue maternelle autre que le français ou l'anglais.

2.7 Fréquence de la lecture de livres

La lecture joue un rôle essentiel puisqu'elle permet d'être bien informé et de réussir professionnellement. Un bon lecteur est capable de comprendre les phrases et la structure organisationnelle d'un texte écrit. Il peut également comprendre des idées, suivre un raisonnement et déceler des implications. Les compétences en littératie ont une incidence directe sur la capacité de lire et de comprendre l'information présentée dans un texte. En retour, la lecture permet d'accroître les compétences en littératie par l'acquisition d'un vocabulaire riche et précis. Parmi les Canadiens qui se situaient au niveau 1 en compréhension de textes suivis, 65 % ont déclaré qu'ils lisaient rarement ou jamais des livres, contre 49 % de ceux qui se situaient au niveau 2 et seulement 27 % de ceux des niveaux 3, 4 et 5 combinés. Par comparaison, 54 % de ces derniers ont déclaré lire au moins une fois par semaine, contre 35 % des personnes qui se situaient au niveau 2 et 24 % de celles du niveau 1.

Graphique 2.9

Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon les habitudes de lecture, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003



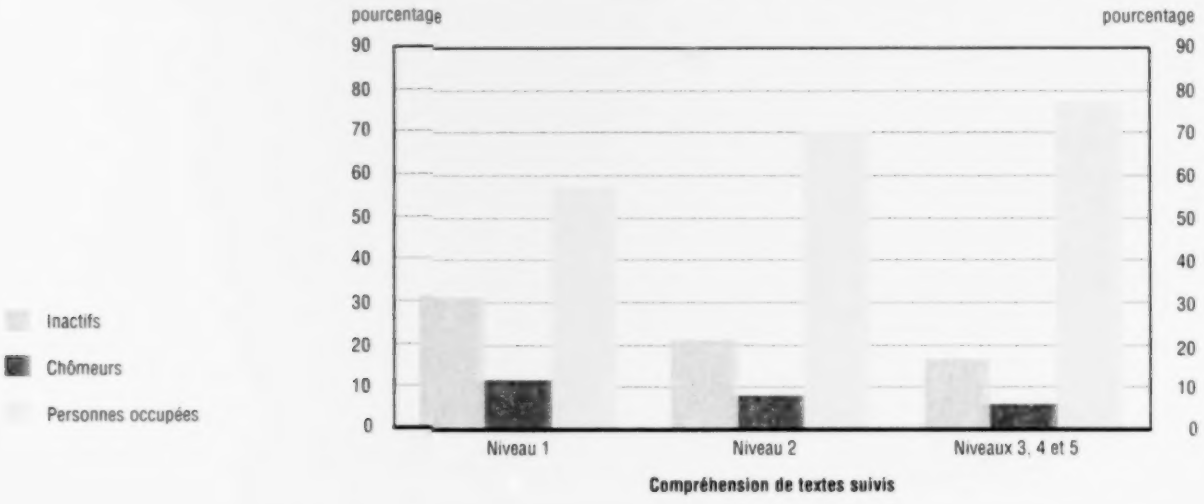
Note : Voir le tableau C.2.9 à l'annexe C.

2.8 Situation vis-à-vis le marché du travail

Les données révèlent un lien direct et manifeste entre la littératie et l'employabilité. Comme le montre le graphique 2.10, bien qu'une forte proportion des personnes ayant une faible compréhension de textes suivis sont actives sur le marché du travail, les personnes actives représentent une plus faible proportion au niveau 1 qu'aux niveaux 3, 4 et 5. Par exemple, près de 57 % (soit 1,8 million de personnes) des Canadiens de 16 à 65 ans qui se situaient au niveau 1 sur l'échelle de compréhension de textes suivis avaient un emploi, contre 77 % de ceux des niveaux 3, 4 et 5. À l'opposé, les personnes sans emploi ou inactives sont représentées dans une proportion près de deux fois plus élevée au niveau 1 (31 %, soit 970 000 personnes) qu'aux niveaux 3, 4 et 5 (16 %, soit 360 000 Canadiens).

Graphique 2.10

Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon la situation sur le marché du travail, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003



Note : Voir le tableau C.2.10 à l'annexe C.

Sauf dans le cas des chômeurs, parmi lesquels 6 % des personnes évaluées en anglais se situaient aux niveaux 3 et plus, contre 4 % des personnes évaluées en français, les écarts entre les niveaux de littératie selon la langue d'évaluation et la situation d'activité n'étaient pas significatifs (tableau C.2.15).

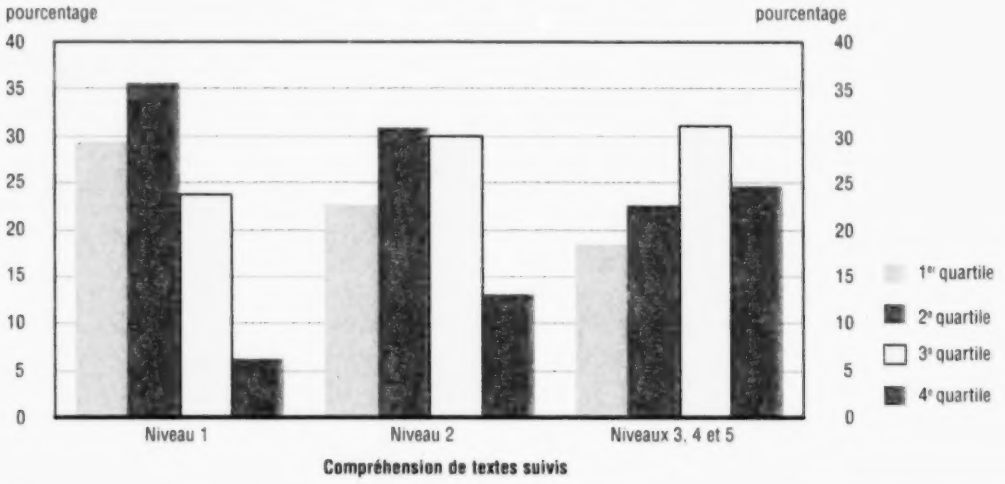
2.9 Littératie et revenu

Une plus forte proportion (29 %) de personnes se situant au niveau 1 sur l'échelle de compréhension de textes suivis que de personnes se situant aux niveaux de littératie supérieurs (18 %) avaient un revenu compris dans les quartiles inférieurs[1]. Aux niveaux de littératie élevés, 56 % des personnes avaient un revenu correspondant aux deux quartiles de revenu les plus élevés, contre 43 % des personnes se situant au niveau 2 et seulement 30 % de celles qui se situaient au niveau 1 (graphique 2.11).

1. Les quartiles de revenu ont été calculé en fonction du revenu personnel total de l'année précédant l'enquête, mais en excluant les revenus négatifs. On a classé les personnes en fonction de leur revenu personnel total, du plus faible au plus élevé, puis on les a réparties en quatre groupes égaux. Le quartile de revenu 1 comprend les Canadiens ayant un revenu de 0 $ à 8 000 $ CA; le quartile 2 comprend les revenus de 8 001 $ à 25 000 $; le quartile 3 correspond au palier de revenu de 25 001 $ à 50 000 $; le quatrième quartile, le plus élevé, comprend les revenus de 50 001 $ et plus.

Graphique 2.11

Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis par quartile de revenu, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003



Note : Voir le tableau C.2.11 à l'annexe C.

2.10 Conclusion

Dans l'analyse qui précède, nous avons comparé les caractéristiques des Canadiens en âge de travailler qui se situent aux niveaux de littératie inférieurs à ceux de leurs homologues plus compétents. Essentiellement, les personnes ayant de faibles compétences en littératie étaient plus âgées, moins instruites, d'origine immigrante ou de langue maternelle autre que l'anglais ou le français. L'incidence d'un faible niveau de littératie sur les résultats sur le marché du travail révèle un lien étroit entre l'employabilité, le revenu et les compétences en littératie.

En l'occurrence, les résultats énoncés dans le présent chapitre montrent que la population immigrante est nettement surreprésentée aux niveaux de littératie inférieurs (niveaux 1 et 2). En fait, 45 % des personnes se situant au niveau 1 étaient des immigrants, alors que le même groupe comptait pour un cinquième des personnes du niveau 2. Un pourcentage un peu plus élevé d'hommes (53 %) que de femmes (47 %) se situaient aux deux niveaux de littératie les plus faibles, mais cet écart n'est pas statistiquement significatif.

Les faibles niveaux de littératie sont aussi plus courants chez les Canadiens âgés. Les personnes de 36 à 65 ans étaient proportionnellement deux fois plus nombreuses à se situer au niveau 1 que celles de 16 à 35 ans. Les proportions étaient quelque peu différentes au niveau 2, où 20 % des personnes avaient de 16 à 25 ans, contre 16 % qui avaient entre 56 et 65 ans.

La littératie étant une compétence fondamentale normalement acquise au cours de la formation scolaire, les personnes moins instruites comptaient pour une proportion plus élevée des Canadiens ayant un faible niveau de littératie. Parmi les personnes qui se situent au niveau le plus faible, 50 % n'avaient pas terminé leurs études secondaires, environ 30 % les avaient terminées et 20 % avaient fait des études postsecondaires partielles. Parmi celles qui se situaient au niveau 2, 27 % n'avaient pas terminé leurs études secondaires, 37 % les avaient terminées et 35 % avaient fait des études postsecondaires partielles.

On a également établi un lien entre les compétences en littératie et la situation sur le marché du travail. Seulement 57 % (1,8 million de personnes) des Canadiens se situant au niveau 1 en compréhension de textes suivis étaient occupés, contre 70 % (4,1 millions de personnes) de ceux du niveau 2 et 77 % de ceux qui se situaient aux niveaux 3 et plus.

Selon toute évidence, les besoins d'apprentissage des personnes qui se situent aux niveaux inférieurs de littératie sont diversifiés en raison des différents facteurs liés au rendement de ces personnes. Les caractéristiques générales des adultes canadiens ayant un faible niveau de littératie, évoquées dans le présent chapitre, masquent des profils de lecture plus complexes, ainsi que des difficultés ou des besoins d'apprentissage particuliers qui influencent leur compréhension écrite et orale et, de ce fait, leur rendement en littératie. Dans le prochain chapitre, nous examinerons la nature de ces difficultés et de ces besoins d'apprentissage particuliers en vue d'analyser des réponses plus personnalisées à la situation spécifique des différents groupes d'adultes canadiens.

Auteur

Ginette Gervais

Chapitre 3

Les critères théoriques qui sous-tendent les composantes de la lecture

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 1, l'un des principaux objectifs de l'EICL consiste à décrire en profondeur les capacités de lecture des lecteurs adultes aux compétences les plus faibles et de cerner leurs profils de lecture de base, en fonction de leurs forces et de leurs besoins en lecture. L'EICL a donc mis l'accent sur les composantes de la lecture les plus importantes pour les adultes qui se situent aux niveaux de littératie 1 et 2 de l'EIACA. Dans le présent chapitre, nous décrivons la théorie qui sous-tend chaque composante de la lecture qui a été évaluée et nous expliquons comment chacune contribue à notre connaissance des forces et des besoins en lecture des adultes qui se situent aux niveaux 1 et 2 de l'EIACA. La description de chaque composante se termine par un bref exposé des aspects pédagogiques. Ces derniers visent à donner au lecteur une idée générale de la façon dont les enseignants et les chercheurs en lecture pourraient interpréter chacun des tests de l'enquête.

3.1 Composantes de la lecture et de l'apprentissage de la lecture

L'EIACA a mesuré les compétences en lecture en utilisant divers textes empruntés à la vie réelle : articles de journaux, garanties de produit, éditoriaux, modes d'emploi, diagrammes, graphiques et horaires d'autobus. Pour les lecteurs aux compétences élevées, la lecture de ce genre de document est un processus automatique, un peu comme si l'imprimé leur parlait. Toutefois, des travaux de recherche auprès d'enfants et d'adultes révèlent qu'une lecture efficace dépend d'un certain nombre de sous-compétences, ou composantes, qui s'exercent – et qui *doivent* s'exercer – avec un minimum d'effort ou de conscience de la part du lecteur (Stanovich, 1986). Par exemple, une suite de lettres imprimées sur une page doit être reconnue et prononcée comme des mots et un sens doit leur être attaché avant que le lecteur puisse comprendre une phrase, un paragraphe ou un texte plus long.

Pour cerner les forces et les besoins en lecture, les chercheurs et les enseignants ont jugé utile de déconstruire le processus de lecture en composantes sous-jacentes, ou sous-compétences. On peut répartir les composantes sous-jacentes de la lecture en deux grandes catégories : les *composantes axées sur l'imprimé* et les *composantes axées sur le sens*. Les *composantes axées sur l'imprimé* permettent au lecteur de traduire la représentation écrite des mots sur une page en leur équivalent dans la langue parlée. Ces compétences comprennent l'analyse des mots (ou phonique), le décodage (ou reconnaissance des mots) et la fluidité verbale. Les *composantes axées sur le sens* permettent au lecteur de comprendre des mots individuels, des phrases et des textes entiers. La plus importante de ces capacités est la connaissance du sens des mots, ou le vocabulaire. La possession de connaissances antérieures de base en sciences sociales, en littérature, en science et en mathématiques, que la plupart des gens acquièrent au cours de leur formation scolaire, est étroitement liée au vocabulaire.

Les chercheurs ont constaté que les *compétences axées sur l'imprimé* et les *compétences axées sur le sens* comptaient ensemble pour 80 % de la variance en compréhension de l'écrit (Perfetti, 1985; Gough et Tunmer, 1986). Une personne qui peut décoder les mots et en connaître le sens comprend probablement ce qu'elle lit. Heureusement, on peut enseigner les *compétences axées sur l'imprimé* et les *compétences axées sur le sens* aux adultes et aux grands adolescents qui ont besoin de les acquérir (Chall, 1994; Curtis et Longo, 1999). D'autres facteurs comme la connaissance de stratégies de lecture, la motivation, l'intérêt et l'engagement influent également sur la compréhension, mais seule la connaissance de stratégies peut s'enseigner[2].

3.2 Comparaison des lecteurs adultes aux compétences élevées et aux compétences faibles

Chez les lecteurs aux compétences élevées, les diverses composantes de la lecture travaillent ensemble rapidement et sans effort conscient pour permettre une bonne compréhension de l'écrit. Avec quelle rapidité? Prenons, par exemple, la reconnaissance des mots, à savoir la capacité de reconnaître qu'une suite de lettres forme un mot et d'en produire correctement la représentation phonologique dans une sorte de parole intérieure. Chez les lecteurs aux compétences élevées, la reconnaissance des mots s'effectue en moins de 250 millisecondes pour la plupart des mots, voire un peu plus rapidement pour les mots très familiers (Ashby, 2006). Presque simultanément, le lecteur accède au sens du mot écrit, aussi automatiquement et rapidement qu'il comprend les mots connus dans la langue parlée (Adams, 1994). Comme les lecteurs aux compétences élevées accèdent à la prononciation et au sens de la plupart des mots si rapidement, sans effort et inconsciemment, ils peuvent consacrer toute leur énergie mentale à la compréhension. C'est ce qui leur permet d'être des lecteurs actifs et réfléchis, c'est-à-dire de tirer une nouvelle information dans les imprimés, de l'interpréter et de l'évaluer, puis de l'utiliser pour acquérir, voire créer de nouvelles connaissances.

Les lecteurs aux compétences faibles présentent un certain nombre de contrastes frappants. Premièrement, bon nombre d'entre eux reconnaissent les mots de manière

2. L'EICL n'a pas mesuré directement, chez les participants, la connaissance de stratégies de compréhension de l'écrit, car il est difficile de le faire de manière fiable dans le cadre d'une enquête-ménage à grande échelle, soumise à de strictes contraintes de temps. On mène habituellement des études à petite échelle pour recueillir des données sur les stratégies utilisées par les lecteurs. Une méthode courante consiste à demander aux participants de lire des textes assez longs dans divers genres et à les interviewer longuement au sujet des stratégies utilisées pour comprendre les divers genres.

laborieuse et incertaine, ce qui les oblige à interrompre souvent leur lecture pour articuler les mots; de plus, ils doivent souvent prendre le temps de relire une phrase ou une expression pour s'assurer qu'ils ont bien reconnu les mots. Ils ont donc, inévitablement, un rythme de lecture très lent qui nuit à leur compréhension (Perfetti, 1985; Stanovich, 1986). La lenteur du rythme de lecture rend les documents utilisés dans les dernières années des études secondaires et les plus hauts niveaux (comme ceux des niveaux 3, 4 et 5 de l'EIACA) particulièrement difficiles à comprendre. Les textes de ces niveaux élevés contiennent habituellement des phrases plus longues et plus compliquées qui sont plus difficiles à comprendre à un rythme de lecture lent parce que, pour des lecteurs très lents, ces expressions et ces membres de phrase plus longs commencent à se dégrader dans la mémoire à court terme. Ils deviennent confus avant que le lecteur puisse les « mémoriser par bloc », puis les interpréter et les intégrer aux expressions et aux membres de phrase qui suivent. Pour en prendre conscience, imaginez combien il serait difficile de comprendre un article de journal sur les affaires étrangères, par exemple, si on vous le lisait au quart de la vitesse normale, soit environ 40 à 50 mots à la minute seulement, avec parfois des hésitations et des répétitions.

La connaissance du sens des mots, ou vocabulaire, est plus manifestement liée à la compétence en lecture. De nombreux lecteurs aux compétences faibles – qu'il s'agisse de locuteurs natifs ou de nouveaux apprenants d'une langue – ne connaissent pas le sens de suffisamment de mots pour comprendre des textes écrits au-delà de niveaux très élémentaires. Leur connaissance du vocabulaire se limite aux mots les plus fréquents de la conversation courante. Par conséquent, leur compréhension de ce qu'ils lisent est souvent, au mieux, assez vague. Il leur est donc particulièrement difficile d'utiliser la lecture pour acquérir de nouvelles connaissances et un nouveau vocabulaire. Concrètement, les lecteurs aux compétences faibles sont moins en mesure de profiter non seulement des possibilités d'apprentissage formelles qu'offre la scolarité, mais aussi des possibilités informelles et autonomes qu'offrent les journaux, les émissions de télévision éducative, les bibliothèques publiques et Internet.

Une connaissance limitée du vocabulaire peut aussi obliger une personne à lire très lentement. C'est le cas, en particulier, des nouveaux apprenants d'une langue. Ces derniers prennent souvent plus de temps à accéder au sens des mots qu'ils connaissent et ils s'arrêtent souvent pour scruter le sens de mots inconnus ou pour analyser une grammaire et une syntaxe inconnues.

L'apport relatif des composantes axées sur l'imprimé et des composantes axées sur le sens à la compréhension de la lecture n'est pas statique; il change avec l'évolution des compétences et des capacités du lecteur. Par exemple, les compétences axées sur l'imprimé contribuent grandement à la compréhension de l'écrit chez les jeunes enfants, les lecteurs adultes débutants et les adultes dont le niveau de lecture est inférieur à celui de l'école intermédiaire. Étant donné le contenu familier du matériel de la lecture élémentaire, si on peut le décoder, on peut habituellement le comprendre. Or, la capacité limitée des adultes aux compétences faibles à reconnaître les mots avec exactitude et rapidité les empêche de comprendre des textes pour lesquels ils possèdent pourtant adéquatement, les connaissances antérieures et le vocabulaire. À l'opposé, les lecteurs adultes aux compétences élevées maîtrisent depuis longtemps les composantes de la lecture axées sur l'imprimé. La différence de leur vocabulaire et de leurs connaissances antérieures jouent un rôle déterminant dans leur compréhension, et ce, beaucoup plus que leur très grande habileté en ce qui a trait à la compétence axée sur l'imprimé. Un bon lecteur pourrait donc, par exemple, décoder les mots d'un article de revue très technique sur l'astrophysique mais, à moins de posséder des connaissances dans ce domaine, il ne comprendrait probablement pas ce qu'il lit.

3.3 Les composantes évaluées dans le cadre de l'EICL

L'EICL portait sur les composantes de la lecture qui sont les plus importantes à maîtriser pour les adultes des niveaux 1 et 2 de l'EIACA afin de progresser au niveau 3 et au-delà, soit les composantes axées sur l'imprimé et le vocabulaire de base. L'enquête ne portait pas sur les capacités de lecture de *tous* les adultes canadiens. Une étude visant à décrire les écarts entre tous les adultes canadiens – dont ceux qui se situent aux niveaux 3, 4 et 5 – exigerait au moins une évaluation plus vaste et plus profonde du vocabulaire, ainsi que des mesures générales des connaissances antérieures dans les domaines abordés. Le tableau 3.1 présente un bref aperçu des composantes de la lecture évaluées dans le cadre de l'EICL.

Tableau 3.1

Composantes de la lecture évaluées dans le cadre de l'EICL

Composante	Nom et source du test	Brève description
Lecture de mots réels (anglais seulement)	Test of Word Reading Efficiency (TOWRE-A): Sight Word Efficiency Subtest (1999).	À partir d'une liste, le participant lit le plus de mots possible dans un délai de 60 secondes.
Lecture de pseudo-mots	Test of Word Reading Efficiency (TOWRE-B): Phonemic Decoding Efficiency Subtest (1999).	À partir d'une liste, le participant lit le plus de pseudo-mots possible dans un délai de 60 secondes.
Orthographe	Moats (1995), version abrégée par M.E. Curtis et J. Strucker avec la permission de l'auteur.	Le participant écrit 15 mots isolés dictés par l'examinateur avec un exemple d'emploi de chaque mot.
Vocabulaire	Peabody Picture Vocabulary Test (1997), version abrégée par K. Yamamoto avec la permission de l'éditeur (anglais). Évaluation en image peabody(1995) - version abrégée (français)	Le participant choisit parmi quatre images présentées sur une page laquelle correspond le mieux au mot cible prononcé par l'examinateur.
Dénomination rapide de lettres	Rapid Automatized Naming (letters) (Wolf, 1997) *et* Scrambled Alphabet Naming (Strucker, Kirsch et Yamamoto, 2007).	Le participant énonce le plus rapidement possible le nom de lettres figurant sur une carte. La note correspond au nombre de de secondes qu'il prend pour lire toutes les lettres.
Mémoire à court terme (chiffres à l'endroit) Mémoire de travail (chiffres à rebours)	Digit-Span Subtest from the Wechsler Adult Intelligence Scale III (1997)	Le participant répète des suites de chiffres de plus en plus longues dans l'ordre énoncé par l'examinateur (chiffres à l'endroit). Le participant répète des suites de chiffres de plus en plus longues dans l'ordre inverse de l'ordre énoncé par l'examinateur (chiffres à rebours).

Sauf indication contraire, toutes les composantes ont été évaluées dans la langue choisie par chaque participant, soit l'anglais ou le français. Les tests français et anglais de l'enquête ont été conçus pour être comparables en ce sens qu'ils évaluent les mêmes compétences à peu près aux mêmes niveaux, mais sans être équivalents l'un à l'autre. Il convient donc de souligner que les notes obtenues en français et en anglais pour une composante donnée ne permettent pas de conclure qu'un groupe possède des compétences plus élevées ou plus faibles que l'autre. D'abord, comme nous l'avons mentionné plus haut, les écarts entre les lecteurs adultes du français et de l'anglais ayant participé à l'EICL sont influencés par les différences entre les deux populations. Par exemple, par rapport aux personnes qui ont subi les tests en français, celles qui les ont subis en anglais comprenaient une plus forte proportion d'immigrants, qui notamment n'étaient pas des locuteurs natifs de l'anglais. De plus, les différences

entre les deux langues ont probablement une incidence sur les résultats. D'après les résultats d'une recherche menée auprès d'enfants francophones et anglophones, comme l'orthographe française correspond plus étroitement à la prononciation que ce n'est le cas en anglais, les enfants francophones apprennent habituellement à décoder – ce qui consiste, après tout, à apparier l'orthographe et les sons – à un âge un peu plus jeune que les enfants anglophones (Aro et Wimmer, 2003).

Dans le texte qui suit, la description de chaque composante se termine par un bref exposé des « aspects pédagogiques ». Ces derniers visent à donner au lecteur une idée générale de la façon dont les enseignants en littératie des adultes et les chercheurs en lecture pourraient interpréter chacun des tests administrés dans le cadre de l'EICL. Toutefois, l'EICL ne visait pas à formuler de recommandations précises quant aux méthodes pédagogiques à employer auprès de la grande diversité de lecteurs des niveaux 1 et 2 des communautés linguistiques francophone et anglophone du Canada.

3.4 Lecture exacte et rapide de mots réels – anglais seulement

Dans l'évaluation en anglais, on a demandé aux participants de lire à haute voix une liste de 104 mots, le plus rapidement possible, sans faire de faute. La liste commençait par des mots familiers d'une seule syllabe comme *go*, *dog*, *in* et *at* et se terminait par des mots plus longs et moins familiers de trois syllabes comme *wilderness*, *grandiose*, *ornament* et *penitent*. La notation dépendait du pourcentage de mots lus correctement en moins de 60 secondes[3].

Malheureusement, la version française de ce test n'a pas fonctionné comme on s'y attendait; ses résultats n'ont donc pas contribué à notre analyse pour les lecteurs du français. En bref, le test n'a pas permis d'effectuer une répartition suffisante des participants; trop d'entre eux étaient regroupés aux niveaux de compétence élevés pour permettre de faire des inférences au sujet de la relation aux échelles de l'EIACA ou aux autres composantes françaises[4]. L'exposé qui suit porte donc uniquement sur la version anglaise du test de lecture de mots réels.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la lecture exacte et rapide de mots mesurée par ce test est essentielle à l'assimilation et à la compréhension efficace du texte.

- Pour les participants ayant subi le test en anglais, la lecture de mots réels était de modérément à étroitement corrélée avec la compréhension de textes suivis (0,559) et à la compréhension de textes schématiques (0,527) de l'EIACA.
- Il est à noter que même si les tests de compréhension de textes suivis et de

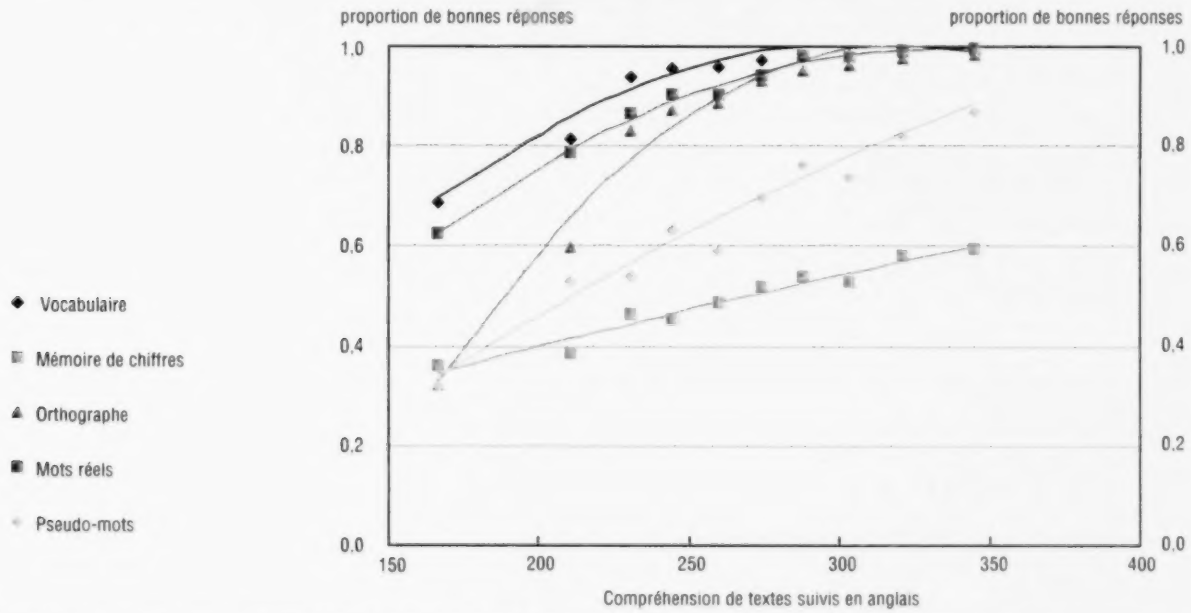
3. En dépit du fait que les instructions publiées du test demandent un temps limite de 45 secondes, une limite de 60 secondes a été utilisée pour l'EICL afin de permettre aux participants de donner des réponses additionnelles et par le fait même d'étendre l'analyse des résultats.
4. On a tenté rigoureusement de rendre les listes de mots français et anglais semblables sur le plan de la difficulté en tenant compte de la structure des syllabes et de la fréquence des mots. Toutefois, trop peu de participants au test français ont fait suffisamment d'erreurs pour qu'on puisse échelonné le test. Ceci implique qu'aucune interprétations des résultats n'ait été possible. On ne peut, par contre pas, en conclure que le test français était « plus facile » que le test anglais, ni que les participants au test français avaient généralement un « meilleur » rendement pour cette composante.

textes schématiques de l'EIACA étaient *à temps libre*, ce test de lecture de mots à temps fixe était néanmoins de modérément à étroitement corrélé avec ces tests. On peut en déduire qu'une vitesse de lecture suffisante n'est pas principalement importante pour la compréhension simplement parce qu'elle permet de terminer des tests de compréhension de l'écrit uniformisés à temps fixe. La possession d'une vitesse de lecture suffisante signifie qu'un lecteur est capable d'assimiler automatiquement le texte, condition essentielle à la compréhension efficace de phrases plus longues et de textes plus compliqués.

- Comme le montre le graphique 3.1, les participants qui se classaient dans les tranches inférieures du niveau 1 ne lisaient correctement qu'environ 60 % des mots; ceux qui se situaient au milieu du niveau 1, environ 75 % des mots; ceux du niveau 2, environ 85 % des mots; et ceux qui étaient proches du niveau 3, environ 95 % des mots[5].
- Il est à noter que la lecture de mots réels est particulièrement faible parmi les structures latentes[6] composées principalement d'adultes qui se classent aux niveaux 1 et 2 de l'EIACA.

Graphique 3.1

Graphique linéaire montrant les notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis de l'EIACA, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

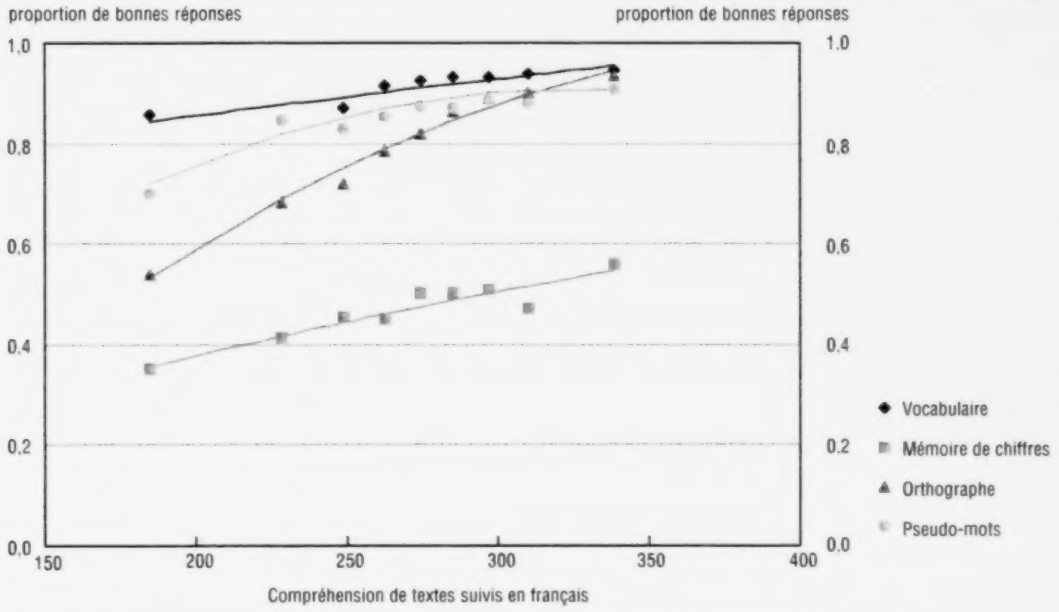


Note : Voir le tableau C.3.1 à l'annexe C.

5. Toujours dans un délai de 60 secondes.
6. L'objet de l'analyse de structure latente et les méthodes utilisées dans le cadre de l'EICL sont décrits au chapitre 4.

Graphique 3.2

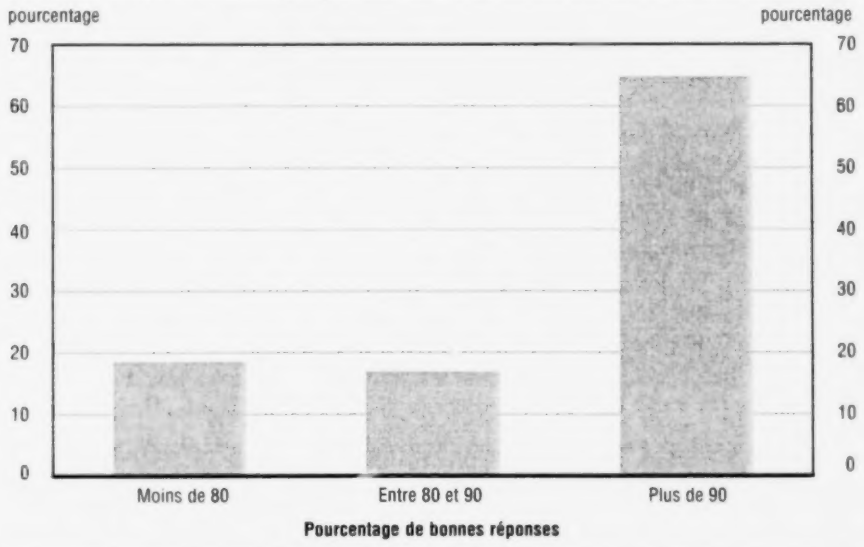
Graphique linéaire montrant les notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis de l'EIACA, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005



Note : Voir le tableau C.3.2 à l'annexe C.

Graphique 3.3

Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test de lecture de mots réels, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005



Note : Voir le tableau C.3.3 à l'annexe C.

Le graphique 3.3 montre que la tranche supérieure de 65 % des participants lisaient correctement 90 % des mots et plus. L'exactitude et la rapidité de lecture de mots réels de ces adultes sont probablement au moins suffisantes pour leur permettre d'atteindre le niveau 3 de littératie de l'EIACA. Si ces adultes ont des difficultés en lecture, il s'agit probablement de difficultés liées au vocabulaire et aux connaissances antérieures. Il est également possible qu'ils ne connaissent pas certains types de textes plus formels ni les stratégies de compréhension qui conviennent à ces textes.

Environ 17 % des participants se classent près de la tranche supérieure de 50 % en lecture de mots réels : ils arrivaient à lire correctement environ 80 % et plus des mots en moins de 60 secondes. S'ils s'inscrivaient à des cours de formation des adultes, bon nombre d'entre eux pourraient faire des progrès relativement rapides à l'égard de cette composante, à condition d'avoir l'occasion de s'exercer à lire couramment à un niveau de difficulté pertinent. Il est à noter, toutefois, qu'à l'instar de nombreux autres lecteurs des niveaux 1 et 2, comme il leur manque souvent une formation scolaire suffisante, ils peuvent aussi avoir des difficultés en vocabulaire et en connaissances antérieures, qui limitent également leur capacité d'atteindre le niveau 3 de l'EIACA.

Les participants de la tranche restante de 19 % ont une capacité de lecture de mots réels beaucoup plus limitée. Ceux qui se classent dans la tranche supérieure de ce groupe bénéficieraient probablement d'une révision, même élémentaire, de la phonique de base, également appelée « alphabétique ». Ceux qui se situent dans la tranche inférieure de 4 % de l'échantillon arrivaient à lire correctement moins de la moitié des mots en moins de 60 secondes. Certains de ces adultes auraient besoin d'apprendre la phonique de base selon une méthode systématique. De plus, de nombreux adultes de cette catégorie sont de nouveaux apprenants de l'anglais qui n'ont pas encore acquis les bases de la phonique et de la lecture de mots en anglais (Johansson *et coll.*, 2000).

Il convient de souligner que seulement 4 % des participants qui se situaient aux niveaux 1 et 2 en anglais ont cette capacité extrêmement limitée de lecture de mots. Quand le public entend parler du « problème de la littératie des adultes », il en conclut souvent que de très nombreux adultes savent à peine lire, comme dans les pays pauvres ou en développement. Pourtant, le nombre de lecteurs canadiens aux compétences faibles, même compte tenu des locuteurs non natifs de l'anglais, est relativement restreint[7]. Beaucoup plus nombreux sont les adultes qui *savent* lire, mais qui lisent avec tant de lenteur et d'inexactitude qu'ils ne peuvent comprendre les textes suivis et les textes schématiques des niveaux 3 et plus de l'EIACA.

Aspects pédagogiques

Même si les adultes ont appris à lire dans leur enfance, ils peuvent, pour diverses raisons, éprouver des problèmes permanents à lire avec exactitude et rapidité. Certains peuvent souffrir de dyslexie grave ou moyenne, la dyslexie étant définie comme une difficulté d'ordre neurologique à associer les sons de la langue parlée avec leurs symboles visuels, à savoir des lettres et des groupes de lettres (Bruck, 1990; 1992; Shaywitz, 1996). Même si elles sont très motivées, les personnes dyslexiques n'arrivent habituellement pas à « saisir » les compétences de la lecture axées sur l'imprimé en

7. Il est possible que le chiffre de 4 % soit quelque peu sous-estimé, les adultes qui se classent à ce niveau ayant tendance à être quelque peu « sous-échantillonnés » dans des enquêtes-ménages par interview comme l'EICL. Embarrassés par leurs faibles capacités de lecture, ils sont parfois réticents à être interviewés et évalués; ils peuvent aussi être plus difficiles à rejoindre parce qu'ils ont tendance à déménager plus souvent que d'autres participants à l'enquête.

étant simplement exposées à des documents. Cela ne signifie absolument pas que les adultes dyslexiques ne peuvent apprendre à lire. Cependant, pour y arriver, ils ont habituellement besoin d'un enseignement direct, systématique et séquentiel des compétences axées sur l'imprimé, dispensé par des enseignants chevronnés. Malgré la qualité de l'enseignement, les adultes dont la dyslexie est très prononcée peuvent avoir énormément de mal à progresser. Indépendamment de leur progrès dans l'apprentissage de la lecture, une technologie d'aide, comme des livres-cassettes, peut aider ces adultes à « lire » pour le plaisir ainsi qu'à comprendre de l'information qu'ils auraient de la difficulté à lire. Des synthétiseurs texte-parole peuvent également les aider à comprendre des imprimés qu'ils ont besoin de lire mais qu'ils ne peuvent décoder de manière fiable par eux-mêmes.

Il est possible que les adultes qui sont de nouveaux apprenants d'une langue ne connaissent pas automatiquement les systèmes son-symbole de cette langue à moins de recevoir un enseignement explicite à leur sujet. Le simple fait qu'un adulte semble devenir capable de parler et d'écouter dans une nouvelle langue ne signifie pas nécessairement qu'il peut apprendre à la lire ou à l'écrire avec facilité. Si un nouvel immigrant maîtrise très bien sa langue d'origine, surtout s'il s'agit d'une langue alphabétique dont la structure syllabique est semblable à celle du français et de l'anglais, il peut arriver à connaître intuitivement, par lui-même, une bonne part des liens son-symbole de l'anglais ou du français. Toutefois, même ces adultes qui maîtrisent très bien leur langue pourraient accélérer le processus d'apprentissage et utiliser la lecture proprement dite pour consolider leurs capacités linguistiques orales dans la nouvelle langue s'ils portaient attention aux compétences axées sur l'imprimé en anglais ou en français.

Les adultes qui maîtrisent mal ou pas du tout leur langue d'origine ont habituellement besoin d'un enseignement direct, systématique et séquentiel portant sur les liens son-symbole de l'anglais ou du français. Comme ils maîtrisent mal la lecture dans leur langue d'origine, ils ont souvent besoin de plus d'occasions de s'exercer et d'intégrer les composantes de la lecture; ils peuvent aussi avoir besoin d'être exposés aux buts et aux utilisations de la littératie.

3.5 Lecture exacte et rapide de pseudo-mots

Ce test a été administré de la même manière que le test de lecture de mots réels : on a demandé aux participants de lire à haute voix une liste de 63 pseudo-mots, le plus rapidement possible, sans faire de faute. Les pseudo-mots sont des mots inventés dont l'orthographe et la prononciation correspondent aux structures de mots réels qui existent couramment en français ou en anglais. La liste française commençait par des pseudo-mots d'une syllabe comme *di*, *ka*, *mys* et *tou* et se terminait par des pseudo-mots de trois syllabes comme *mélitanque*, *artemboute*, *citérand* et *nolipeste*. La liste anglaise commençait par des pseudo-mots d'une syllabe comme *mo*, *ik* et *pu* et se terminait par *morlingdon*, *revignuf*, *obsorfelm* et *pitocrant*. Comme dans le cas de la lecture de mots réels, la notation dépendait du pourcentage de mots lus correctement en moins de 60 secondes.

Que nous apprend la lecture de pseudo-mots? Comme le lecteur découvre chaque pseudo-mot pour la première fois, il doit utiliser sa connaissance des correspondances son-symbole du français ou de l'anglais pour arriver à des prononciations plausibles. En ce sens, il s'agit d'un test de sa connaissance phonique ou de sa capacité brute de décodage phonémique. Dans le cas des jeunes lecteurs ou des adultes au niveau de littératie limité, le test révèle dans quelle mesure ils acquièrent la phonique de base de leur langue écrite.

Dans le cas des personnes dont les compétences en lecture sont élevées, la lecture de pseudo-mots nous apprend autre chose. Les enseignants en littératie des adultes travaillent régulièrement avec des adultes qui lisent convenablement des mots réels, mais qui ont néanmoins des difficultés avec des pseudo-mots. Dans certains cas, ces apprenants ont eu dans leur enfance des difficultés de lecture qu'ils ont partiellement réglées grâce à un bon enseignement. Cependant, leurs difficultés avec les pseudo-mots témoignent de problèmes persistants avec les liens son-symbole. Souvent, ces personnes ont aussi des difficultés en orthographe. Les enseignants doivent retenir que ces adultes ont du mal à apprendre la prononciation de nouveaux mots ou à s'en souvenir. Ils peuvent avoir besoin de s'exercer davantage avec des mots nouveaux ou avec de nouvelles structures de syllabes avant de pouvoir les reconnaître automatiquement lorsqu'ils les rencontreront par la suite. Ces apprenants ont également tendance à épeler à un niveau nettement inférieur à celui qui correspond à leur niveau de compréhension de la lecture.

Les lecteurs aux compétences élevées arrivent à lire des pseudo-mots presque aussi rapidement que des mots réels. Ces personnes sont habituellement fortes dans tous les aspects de la lecture, y compris l'orthographe. Elles ont également tendance à avoir beaucoup lu au cours de leur vie. Grâce à leurs nombreuses lectures, elles ont rencontré tellement de mots réels et les ont rencontrés si souvent qu'elles ont réussi à assimiler les structures de syllabes courantes du français ou de l'anglais. Elles prononcent les syllabes des pseudo-mots en faisant instantanément des analogies avec les syllabes des mots réels qu'elles ont très bien apprises.

- Pour les participants ayant subi le test en français, la lecture de pseudo-mots était modérément corrélée avec la compréhension de textes suivis (0,412) et à la compréhension de textes schématiques (0,398) de l'EIACA.
- Pour les participants ayant subi le test en anglais, la lecture de pseudo-mots était de modérément à étroitement corrélée avec la compréhension de textes suivis (0,558) et à la compréhension de textes schématiques (0,535) de l'EIACA.
- Comme le montre le graphique 3.1, les participants ayant subi le test en anglais qui se classaient dans les tranches inférieures du niveau 1 de l'EIACA ne lisaient correctement qu'environ 33 % des pseudo-mots; ceux qui se situaient au milieu du niveau 1, environ 50 % des mots; ceux du niveau 2, environ 65 %; et ceux qui étaient proches du niveau 3, environ 70 % des mots.
- Comme le montre le graphique 3.2, les participants ayant subi le test en français qui se classaient au niveau 1 de l'EIACA ne lisaient correctement qu'environ 70 % des pseudo-mots; ceux qui se situaient au milieu du niveau 2, environ 85 % des mots; et ceux qui étaient proches du niveau 3, environ 90 % des mots.
- Il est à noter qu'en français et en anglais, la lecture de pseudo-mots est une composante particulièrement faible parmi les structures latentes composées principalement d'adultes qui se classent aux niveaux 1 et 2 de l'EIACA.

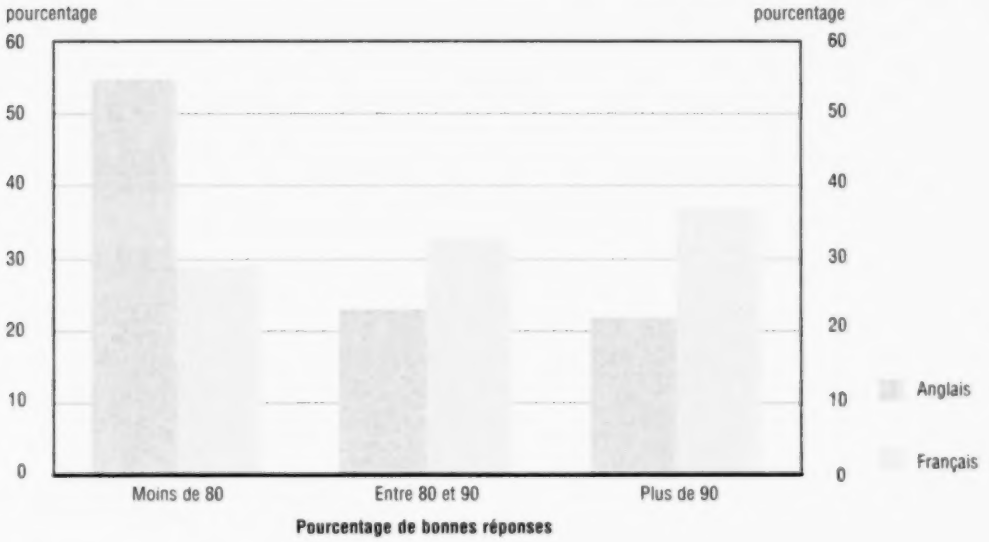
Un examen superficiel des résultats du test de lecture de pseudo-mots (voir le graphique 3.4) montre que pour les lecteurs de l'anglais, ce test est plus difficile que la lecture de mots réels. Alors que 50 % des lecteurs de l'anglais arrivaient à lire correctement 90 % et plus des mots réels, seulement 22 % arrivaient à lire correctement 90 % et plus des pseudo-mots. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les lecteurs du français étaient si uniformément forts en lecture de mots réels qu'il n'était pas

possible d'interpréter ces résultats. Cependant, tout comme les lecteurs de l'anglais, ils ont trouvé la lecture de pseudo-mots quelque peu difficile : environ 37 % seulement des lecteurs du français arrivaient à lire correctement 90 % et plus des pseudo-mots. Environ 23 % des participants au test anglais et 33 % des participants au test français lisaient correctement de 80 % à 90 % des pseudo-mots. Pour illustrer davantage la difficulté posée par les pseudo-mots, plus de la moitié des participants aux tests anglais et près du tiers des participants aux tests français n'arrivaient pas à lire correctement 80 % des mots en moins de 60 secondes.

Aux niveaux de compétence les plus faibles à ce test, 4 % des participants au test français et 15 % des participants au test anglais arrivaient à lire correctement à peine 50 % des mots. Comme nous l'avons mentionné plus haut, il est probable que de nombreux adultes ayant cette compétence extrêmement limitée en lecture de pseudo-mots aient de la difficulté à articuler les mots inconnus et de la difficulté en orthographe.

Graphique 3.4

Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test de lecture de pseudo-mots, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003



Note : Voir le tableau C.3.4 à l'annexe C.

Aspects pédagogiques

Chez les adultes, une grave difficulté en lecture de pseudo-mots et de mots réels peut indiquer une déficience de lecture, de moyenne à grave. Les enseignants qui travaillent avec des lecteurs adultes débutants dans des cliniques universitaires (Bruck, 1990; 1992) utilisent souvent des tests de lecture de pseudo-mots pour distinguer quels principes phoniques les apprenants connaissent et lesquels ils ont besoin qu'on leur enseigne. Les lecteurs adultes débutants possèdent souvent un bagage restreint de mots réels qu'ils ont mémorisés, comme *main* ou *lac*, mais cela ne signifie pas nécessairement qu'ils arrivent à lire des mots analogues mais moins fréquents, comme *nain* ou *bac*.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, certains apprenants adultes semblent lire des mots réels avec suffisamment de rapidité et d'exactitude, mais ont néanmoins du mal à lire des pseudo-mots. Les enseignants remarquent que ces apprenants lisent souvent des textes connexes un peu plus lentement et en faisant plus d'erreurs mineures que d'autres apprenants, qu'ils sont faibles en orthographe et qu'ils prennent habituellement plus de temps à décoder des mots réels inconnus qu'ils rencontrent en lisant.

Fait intéressant, de nombreux locuteurs non natifs qui maîtrisent déjà une autre langue alphabétique arrivent à lire des pseudo-mots anglais ou français presque aussi facilement que des mots réels. Peut-être est-ce parce que, pour des locuteurs non natifs, tous les mots d'une nouvelle langue sont des « pseudo-mots » jusqu'à ce qu'ils en apprennent le sens. Ces locuteurs non natifs ont déjà maîtrisé le principe du décodage alphabétique dans leur langue d'origine. Quand il s'agit de lire des mots inconnus, le décodage alphabétique devient leur « contexte par défaut », qu'ils appliquent automatiquement, avec autant de diligence, aux mots réels et aux pseudo-mots.

Naturellement, les enseignants en littératie des adultes n'ont pas l'habitude d'enseigner des pseudo-mots, car ce serait inutile. Ils enseignent plutôt aux apprenants comment reconnaître et décoder les différentes structures qui se présentent dans les mots réels, quoique certains enseignants utilisent à l'occasion des exercices de lecture de pseudo-mots pour déterminer si les apprenants ont bien maîtrisé un principe phonique donné.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, si les lecteurs aux compétences élevées, comme ceux qui se classent aux niveaux 3 et plus, trouvent la lecture de pseudo-mots difficile, ils arrivent tout de même à les lire presque aussi bien que des mots réels. Leur capacité de lire les pseudo-mots est au moins partiellement une conséquence du fait qu'ils ont lu beaucoup plus que les lecteurs des niveaux 1 et 2.

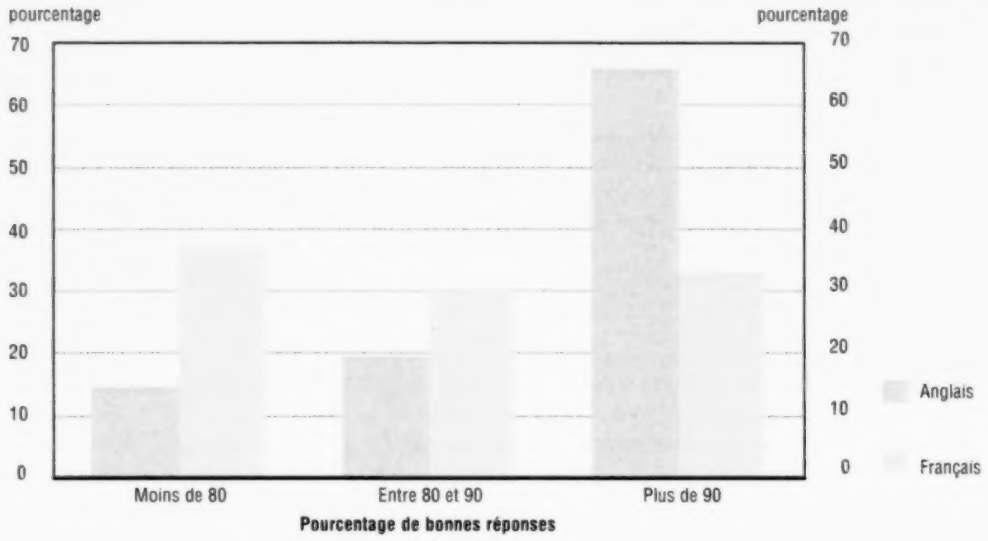
3.6 Exactitude de l'orthographe

On assimile souvent l'orthographe à un codage, car le processus de l'épellation consiste à traduire les sons d'un mot prononcé à voix haute (pendant une dictée) ou produit par la parole intérieure (comme lorsqu'on écrit) dans le code écrit et visible que composent les lettres. En ce sens, le *codage* est la contrepartie de la lecture de mots, ou *décodage*. Si l'on a inclus l'orthographe parmi les composantes de l'EICL, c'était surtout pour obtenir des renseignements supplémentaires sur les groupes d'adultes qui ont des difficultés à décoder, en particulier les liens son-symbole élémentaires du français et de l'anglais. Comme le montre le graphique 3.5, les personnes qui ont subi le test d'orthographe en français l'ont trouvé un peu plus difficile que celles qui l'ont subi en anglais.

Environ 32 % des participants au test français, contre 65 % des participants au test anglais, ont répondu correctement à tous les items du test d'orthographe. En outre, 30 % des premiers et 20 % des seconds ont épelé correctement de 80 % à 90 % des mots et 37 % des participants évalués en français et 14 % de ceux évalués en anglais ont épelé correctement jusqu'à 80 % des mots. Dans les deux tests, les mots les plus difficiles appartenaient à peu près au niveau de l'école intermédiaire. Le test anglais, par exemple, commençait par des mots comme *dig* et *rope* et se terminait par *distance*, *confusion* et *visible*.

Graphique 3.5

Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test d'orthographe, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005



Note : Voir le tableau C.3.5 à l'annexe C.

Comme on pouvait s'y attendre, il existe, chez les lecteurs de l'anglais et du français, des corrélations relativement étroites entre la lecture de mots réels et l'orthographe et entre la lecture de pseudo-mots et l'orthographe. Le tableau 3.2 présente les coefficients de corrélation.

Tableau 3.2

Coefficients de corrélation entre les tests de lecture de mots réels et de pseudo-mots et le test d'orthographe, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Orthographe, anglais	Orthographe, français
	coefficient de corrélation	
Lecture de mots réels	0.624	...
Lecture de pseudo-mots	0.654	0.544

... sans objet

Fait quelque peu étonnant, le tableau 3.3 révèle que la capacité d'épeler est en corrélation plus étroite avec la compréhension de textes suivis et de textes schématiques de l'EIACA (compréhension de l'écrit) qu'avec toute autre composante évaluée.

Tableau 3.3

Coefficients de corrélation entre les résultats du test d'orthographe et les échelles des textes suivis et schématiques de l'EIACA, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Orthographe, anglais	Orthographe, français
	coefficient de corrélation	
Textes suivis	0.830	0.737
Textes schématiques	0.780	0.705

Pourquoi la capacité d'épeler est-elle si étroitement corrélée avec la compréhension de l'écrit dans la population évaluée par l'EICL? Peut-être trouve-t-on un début de réponse dans les orthographes, ou codes orthographiques, de l'anglais et du français. Ni l'anglais ni le français ne sont des langues aussi faciles à épeler que, par exemple, l'espagnol. On dit que l'espagnol possède une orthographe relativement « transparente », en ce sens qu'il existe un lien étroit et très prévisible entre les sons de la langue et les lettres et groupes de lettres. En espagnol, beaucoup plus qu'en anglais ou en français, on écrit comme on prononce.

Contrairement à l'espagnol, le français et l'anglais comptent de nombreuses syllabes et lettres muettes. De plus, l'anglais compte plusieurs façons d'épeler le même son, parfois selon que le mot provient de racines anglo-saxonnes ou du latin par voie du français normand, ou simplement selon que le son se présente au début, au milieu ou à la fin d'un mot. Pour épeler correctement en anglais, il est parfois utile non seulement de savoir comment un mot se prononce, mais aussi d'en connaître le sens, son rôle dans la phrase et à quels autres mots il est lié (Chomsky et Halle, 1968).

Les lecteurs aux compétences élevées en français et en anglais sont habituellement meilleurs en orthographe, et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, les lecteurs aux compétences élevées lisent beaucoup plus que les lecteurs aux compétences faibles (dans une proportion de dix fois ou plus); ils sont donc beaucoup plus exposés et habitués à la variabilité des structures de l'orthographe anglaise et française. Deuxièmement, par définition, les lecteurs aux compétences élevées possèdent habituellement un vocabulaire plus vaste, et c'est aussi en grande partie parce qu'ils lisent davantage. Par exemple, en présence d'homophones comme *mère*, *maire* et *mer*, leur connaissance du vocabulaire leur permet de prendre des décisions plus exactes que les lecteurs aux compétences faibles au sujet de l'orthographe d'un mot en contexte (Adams, 1994).

Pour résumer, la capacité d'épeler englobe à peu près les mêmes compétences sous-jacentes que la compréhension de l'écrit proprement dite, soit la capacité phonologique, la reconnaissance des mots et la connaissance du vocabulaire (Hodges, 1982). De plus, tout comme la compréhension de l'écrit, la capacité d'épeler s'acquiert par une lecture intensive. Certes, la capacité d'épeler s'acquiert et s'enseigne aussi à l'école, mais il s'agit également d'une conséquence de la lecture efficace.

- Comme le montrent les résultats des graphiques 3.1 et 3.2, malgré le niveau plutôt élémentaire des listes de mots français et anglais, les participants aux tests d'orthographe français et anglais qui se classaient au niveau 1 de l'EIACA ont eu beaucoup de difficulté lors de l'évaluation. Les participants de niveau 1 en français n'ont obtenu en moyenne qu'environ 50 % de bonnes réponses, et leurs homologues de niveau 1 en anglais, à peine plus de 40 % de bonnes réponses. Comme nous l'avons mentionné plus haut, leurs difficultés en orthographe de base sont probablement la contrepartie de leurs difficultés en décodage de base.
- Fait intéressant, le test d'orthographe s'est aussi avéré difficile pour les adultes du niveau 2, dont les participants au test français ont obtenu en moyenne de 70 % à 80 % de bonnes réponses (11 ou 12 items sur 15) et les participants aux tests anglais, de 80 % à 85 % de bonnes réponses (12 ou 13 items sur 15).
- Ce n'est qu'au niveau 3 de l'EIACA que la plupart des participants aux tests français et anglais ont épelé correctement, la presque totalité des mots.

Aspects pédagogiques

La capacité d'épeler étant en grande partie une conséquence de la capacité de lecture, malgré la corrélation étroite avec les niveaux de littératie de l'EIACA, il est probablement inutile d'insister sur l'orthographe pour améliorer la compréhension de l'écrit chez les adultes aux compétences faibles. Néanmoins, l'orthographe peut jouer un rôle important dans l'enseignement dispensé aux lecteurs adultes débutants et intermédiaires. Dans le cadre de leurs cours de phonétique, les enseignants des lecteurs adultes débutants demandent souvent aux apprenants de s'exercer à épeler les mots qu'ils apprennent à lire afin de mieux maîtriser les structures de lettres et de syllabes. Les enseignants des lecteurs adultes intermédiaires incluent souvent l'orthographe dans le cadre de l'« analyse structurale » des mots à plusieurs syllabes qui sont étudiés pour le décodage ou le vocabulaire. L'analyse structurale attire l'attention des étudiants sur les préfixes et les suffixes, les racines latines et grecques et les types de syllabe qui se présentent souvent (à savoir les structures orthographiques), respectivement, en français et en anglais.

Vu la facilité d'accès aux vérificateurs d'orthographe informatisés, il est tentant de minimiser l'importance à long terme de l'orthographe pour les apprenants adultes. Toutefois, les adultes les plus faibles en orthographe sont souvent embarrassés par cette lacune dans des situations courantes, comme lorsqu'ils doivent remplir des formulaires au bureau du médecin ou rédiger de brefs rapports et des courriels au travail. Ces adultes trouvent habituellement des façons de masquer leurs difficultés en lecture, mais ne peuvent dissimuler aussi facilement leurs faiblesses en orthographe. Pour eux, même une amélioration modeste de leur capacité d'épeler peut s'avérer très significative.

3.7 Vocabulaire

Avec la permission des auteurs, l'EICL a utilisé une version abrégée, en français et en anglais, de l'Échelle de vocabulaire en images de Peabody (EVIP) (Dunn et Dunn, 1997)[8]. Il s'agit d'un test de vocabulaire passif, mené comme suit : on montre au participant une page sur laquelle figurent quatre dessins au trait numérotés 1, 2, 3 et 4, et l'examinateur prononce le mot cible, qui peut désigner un objet (par ex., « campement ») ou une action (par ex., « natation »). On demande au participant quelle image (1, 2, 3 ou 4) correspond le mieux au mot cible. Le test de 57 items commence par des mots de niveau élémentaire, puis les mots deviennent graduellement plus difficiles. De plus, à mesure que le test progresse, chacun des choix d'image devient plus difficile, ce qui oblige le participant à faire des distinctions plus précises entre eux ou à avoir une connaissance un peu plus profonde ou plus étendue d'un mot afin de choisir la bonne réponse. Une seule bonne réponse correspond à chaque item et si le participant donne huit mauvaises réponses consécutives, on met fin au test.

8. Kentaro Yamamoto, d'ETS, a créé la version abrégée du test EVIP en analysant les réponses aux items de la version longue données par 955 apprenants adultes américains ayant participé à une étude de Davidson et Strucker (2002). Le niveau de scolarité et les caractéristiques de base des apprenants adultes visés par l'étude correspondaient généralement à ceux des participants qui se classaient aux niveaux 1 et 2 de l'EIACA. En supprimant plusieurs items parmi les plus faciles et les plus difficiles et en éliminant un item sur deux parmi les ensembles intermédiaires restants, Yamamoto a constaté qu'on obtenait 97 % de la variance des réponses à la version longue de l'EVIP. Le test abrégé offre l'avantage d'être plus facile à administrer sur le terrain et de prendre environ la moitié du temps du test complet. La version française du test était fondée sur la version anglaise abrégée et créée de la même manière.

Il est à noter que les tests de vocabulaire français et anglais de l'EICL n'obligent pas les participants à lire ou à écrire. Avec des lecteurs aux compétences faibles comme les adultes qui se classent aux niveaux 1 et 2 de l'EIACA, il importe d'utiliser des tests oraux plutôt qu'écrits parce que, comme nous l'avons mentionné précédemment, bon nombre d'entre eux ont des difficultés avec les composantes de la lecture axées sur l'imprimé. Si on leur faisait subir des tests de vocabulaire par écrit, il serait impossible de déterminer si les participants ont raté un item de vocabulaire donné parce qu'ils ignoraient le sens du mot cible ou parce qu'ils ont mal décodé la question ou les choix de réponse.

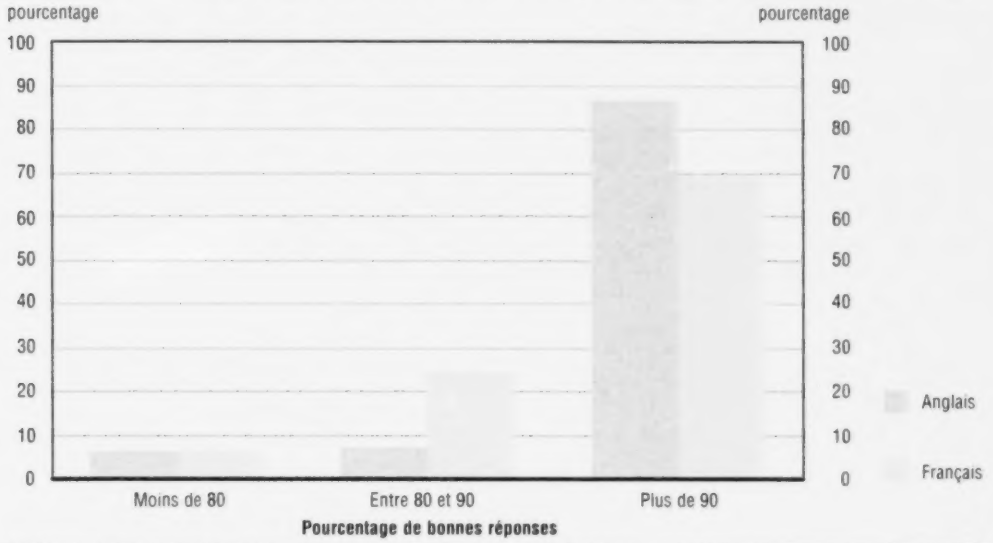
Les items au niveau le plus élémentaire du test anglais comprenaient des mots familiers comme *sawing* et *farm* et, au niveau le plus difficile, des mots comme *oasis* et *confiding*. Les items au niveau le plus élémentaire en français comprenaient des mots familiers comme *coller* et *gonflé* et, au niveau le plus difficile, des mots comme *mercantile* et *obélisque*. À titre de référence, les mots les plus difficiles des tests de vocabulaire abrégés de l'EICL se situent habituellement juste au-dessus du niveau des études secondaires dans la version longue de l'évaluation.

- Pour les participants ayant subi le test en français, le vocabulaire était en corrélation relativement étroite avec la compréhension de textes suivis (0,542) et la compréhension de textes schématiques (0,596) de l'EIACA.
- Pour les participants ayant subi le test en anglais, le vocabulaire présentait une corrélation semblable avec la compréhension de textes suivis (0,599) et la compréhension de textes schématiques (0,591) de l'EIACA.
- Comme le montre le graphique 3.1, les participants ayant subi le test en anglais qui se classaient dans les tranches inférieures du niveau 1 de l'EIACA ont répondu correctement à environ 70 % des items de vocabulaire; ceux qui se situaient au milieu du niveau 1, à environ 80 % des items; ceux du niveau 2, à environ 90 % à 95 % des items; ceux des niveaux 3 et plus, à près de 100 % des items.
- Comme le montre le graphique 3.2, les participants ayant subi le test en français qui se classaient au niveau 1 de l'EIACA ont répondu correctement à environ 85 % des items de vocabulaire; ceux qui se situaient au milieu du niveau 2, à environ 90 % des items; ceux qui étaient proches du niveau 3, à environ 93 % des items.
- Les courbes correspondant aux tests de vocabulaire français et anglais présentent des formes quelque peu différentes : la courbe du test français commence à un niveau élevé, soit plus de 80 % de bonnes réponses, et monte graduellement vers 95 %, alors que celle du test anglais commence plus bas, à seulement 70 % de bonnes réponses, mais monte plus rapidement vers l'asymptote, à 275 points sur l'échelle de l'EIACA (voir les graphiques 3.1 et 3.2).

Compte tenu du fait que les tests de vocabulaire français et anglais visaient à être semblables, mais non équivalents, on ne peut tirer de conclusions valides au sujet de cette différence. Toutefois, on sait que le pourcentage d'immigrants qui n'étaient pas des locuteurs natifs de la langue d'évaluation était beaucoup plus élevé parmi les personnes ayant subi le test en anglais que parmi les personnes évaluées en français. Comme on pouvait s'y attendre, bon nombre de participants ayant obtenu moins de 80 % de bonnes réponses au test de vocabulaire anglais étaient effectivement des locuteurs non natifs de l'anglais qui n'avaient pas acquis le sens des mots cibles.

Graphique 3.6

Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes reponses, test de vocabulaire, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005



Note : Voir le tableau C.3.6 à l'annexe C.

Environ 85 % des participants au test anglais et 70 % des participants au test français ont répondu correctement à 90 % et plus des items de vocabulaire (graphique 3.6). Environ 7 % des premiers et 23 % des seconds ont obtenu de 80 % à 90 % de bonnes réponses, et environ 6 % des deux groupes ont répondu correctement à 80 % ou moins des items.

Les graphiques 3.1 et 3.2 montrent que les 80 % des participants aux tests français et anglais qui ont obtenu 85 % et plus de bonnes réponses en vocabulaire se classaient principalement aux niveaux 2 et plus de l'EIACA en compréhension de textes suivis. La tranche restante de 20 % des participants aux tests français et anglais, soit ceux qui ont obtenu moins de 85 % de bonnes réponses en vocabulaire, se situait principalement au niveau 1 de l'EIACA. Les participants au test anglais qui ont obtenu moins de 70 % de bonnes réponses en vocabulaire comprennent de nombreux adultes qui sont des locuteurs non natifs et de nouveaux apprenants de l'anglais.

Aspects pédagogiques

Les évaluations de vocabulaire en français et en anglais permettent de cerner les groupes d'adultes ayant une *étendue* limitée de la connaissance du vocabulaire, l'étendue s'entendant du nombre de mots connus. De façon très générale, les adultes ayant obtenu moins de 85 % de bonnes réponses à ce test relativement facile ont besoin d'apprendre davantage de mots du niveau des études secondaires. Cependant, la tâche n'est pas facile et exige beaucoup de temps. La plupart des adultes qui possèdent une connaissance du vocabulaire du niveau des études secondaires ont acquis cette connaissance à l'école au fil de nombreuses années d'études et de lecture en histoire, en sciences, en littérature et en arts.

Si les tests de vocabulaire de l'EICL ne visaient pas à évaluer cet aspect, il existe cependant un autre sujet de préoccupation concernant le vocabulaire : la *profondeur* de la connaissance des mots. Des études exhaustives menées auprès

d'enfants et d'adultes révèlent que chez les personnes dont l'*étendue* de la connaissance du vocabulaire est limitée (telle qu'elle est mesurée par le test de vocabulaire de l'EICL), la *profondeur* de la connaissance des mots qu'elles connaissent déjà a également tendance à être limitée. Les deux facteurs – étendue limitée et profondeur limitée de la connaissance du vocabulaire – nuisent aux compétences en compréhension de l'écrit (McKeown & Curtis, 1987).

Les lecteurs aux compétences faibles ont des difficultés non seulement avec des mots au contenu spécifique comme les mots dits « mots briques » tels que *photosynthèse* ou *bicaméral*, mais aussi avec les mots de deuxième niveau, dits « mots ciment », qui touchent les diverses disciplines scolaires et créent des associations entre les « mots briques » (Curtis et Longo, 1999; Beck, McKeown et Kucan, 2003). Le mot *norme* est un exemple de « mot ciment » et *bicaméral* est un exemple de « mot brique » dans la phrase suivante : *Le parlement bicaméral est la norme dans les pays dont la tradition politique s'inspire de la Grande-Bretagne.*

3.8 Alphabet mélangé, dénomination rapide de lettres et test de mémoire de chiffres

Comme on pouvait s'y attendre, la plupart des adultes ayant participé à l'EICL ont obtenu de bons résultats à ces trois tests. On a inclus la dénomination rapide de lettres et le test de mémoire de chiffres (Digit-Span) afin d'estimer le nombre d'adultes dont le faible rendement à ces tests trahit une grave faiblesse de leurs capacités d'apprendre à lire, à lire couramment à un rythme acceptable et à comprendre ce qu'ils lisent. Dans l'interprétation des résultats de ces tests, nous nous préoccupons surtout des adultes dont le rendement est très en deçà du 10^{e} centile.

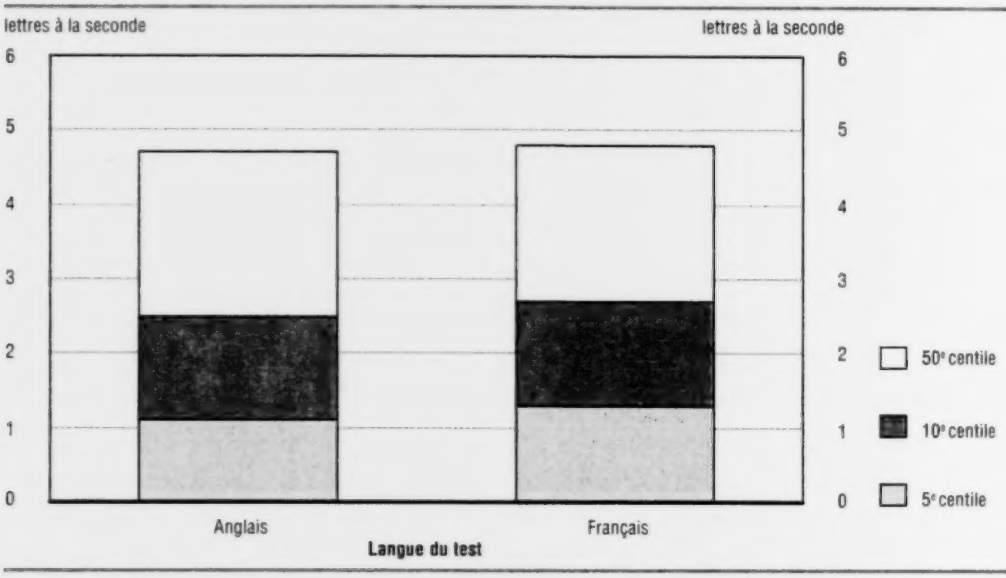
Pour le test de l'alphabet mélangé, on a présenté aux participants une carte sur laquelle les lettres de l'alphabet étaient imprimées dans le désordre en lettre minuscule, en caractère de 36 points. On leur a demandé de dire le nom des lettres le plus rapidement possible sans faire de faute et leur temps était enregistré en secondes. Pour la dénomination rapide de lettres, on leur a présenté une carte sur laquelle les lettres *o*, *a*, *s*, *d* et *p* étaient imprimées en caractères de 36 points disposées au hasard en cinq rangées de dix lettres chacune et on leur a demandé de dire le nom des lettres le plus rapidement possible sans faire de faute.

Comme la presque totalité des adultes ayant participé à l'étude arrivaient à nommer correctement les lettres, on a analysé le nombre de lettres nommées à la seconde plutôt que la proportion de bonnes réponses. Toutes les études de dénomination rapide menées antérieurement auprès d'enfants et d'adultes ont révélé un lien entre le rythme de dénomination rapide et la capacité de lecture (Felton, Naylor et Wood, 1990; Misra *et coll.*, 2004; Wolf *et coll.*, 2003). Des études ont montré que le petit nombre de personnes qui sont très lentes à l'égard de cette compétence, soit celles qui se situent en deçà du 10^{e} centile, peuvent avoir une prédisposition neurologique à assimiler très lentement les symboles écrits. Cette lenteur d'assimilation peut présenter une difficulté supplémentaire à l'apprentissage de la lecture puisque la reconnaissance instantanée et exacte des lettres est essentielle à la lecture efficace d'une langue alphabétique (Adams, 1994). De plus, une évaluation de dénomination rapide permet d'identifier certains adultes qui savent déjà lire, mais qui lisent très lentement, même lorsqu'ils lisent des textes qui ne sont pas difficiles à décoder pour eux. En résumé, les tâches d'alphabet mélangé et de dénomination rapide de lettres, ainsi que d'autres renseignements, permettent de déterminer combien d'adultes, en particulier chez ceux qui se classent au niveau 1 de l'EIACA, peuvent présenter ce facteur de risque supplémentaire de difficultés en lecture (Harrison et Nichols, 2005).

Dans les graphiques, les réponses de chaque participant aux deux tâches de dénomination rapide ont été combinées et exprimées en vitesse de lecture de lettres à la seconde. Chez les personnes évaluées en français comme en anglais, les participants qui se classaient au 50e centile prononçaient le nom des lettres au rythme minimal de 2,5 lettres à la seconde, alors que ceux du 10e centile nommaient en moyenne de 1,2 à 2,5 lettres à la seconde et ceux du 5e centile, 1,1 lettre ou moins à la seconde.

Graphique 3.7

Répartition de la population en centiles, vitesse de lecture de lettres à la seconde, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005



Note : Voir le tableau C.3.7 à l'annexe C.

Certains adultes dont le rendement était en deçà du 10e centile pour ces tâches de dénomination étaient probablement des locuteurs non natifs qui n'avaient pas encore très bien appris le nom des lettres anglaises ou françaises. Tant qu'ils n'auront pas eu l'occasion d'apprendre le nom des lettres, on ne pourra donc pas tirer de conclusions au sujet de leurs capacités d'assimilation rapide. Par contre, parmi les locuteurs natifs du français et de l'anglais situés à ce niveau, on retrouve probablement des personnes ayant des difficultés liées à la vitesse d'assimilation qui peuvent avoir une incidence pédagogique.

Aspects pédagogiques

Bien qu'il n'existe pas de règles rigides concernant les tâches de dénomination rapide, les cliniciens de la lecture ont tendance à se préoccuper au sujet des enfants et des adultes qui se classent au 10e centile et en deçà. S'il s'agit de lecteurs débutants, ces adultes ont habituellement besoin de lire plus lentement, de répéter et de s'exercer davantage que d'autres débutants. Aux niveaux intermédiaires, ces adultes ont tendance à lire plus lentement qu'on ne s'y attendrait, même en lisant des textes renfermant des mots qu'ils peuvent facilement reconnaître. Parfois, il est plus difficile pour eux d'accroître leur rythme de lecture que pour d'autres personnes du même niveau. Enfin, lorsque des enseignants présentent de nouveaux mots de vocabulaire, ces apprenants ont peut-être besoin d'être davantage exposés aux mots et à leur sens et d'avoir plus d'occasions de les dire et de les employer en contexte que d'autres apprenants du même niveau.

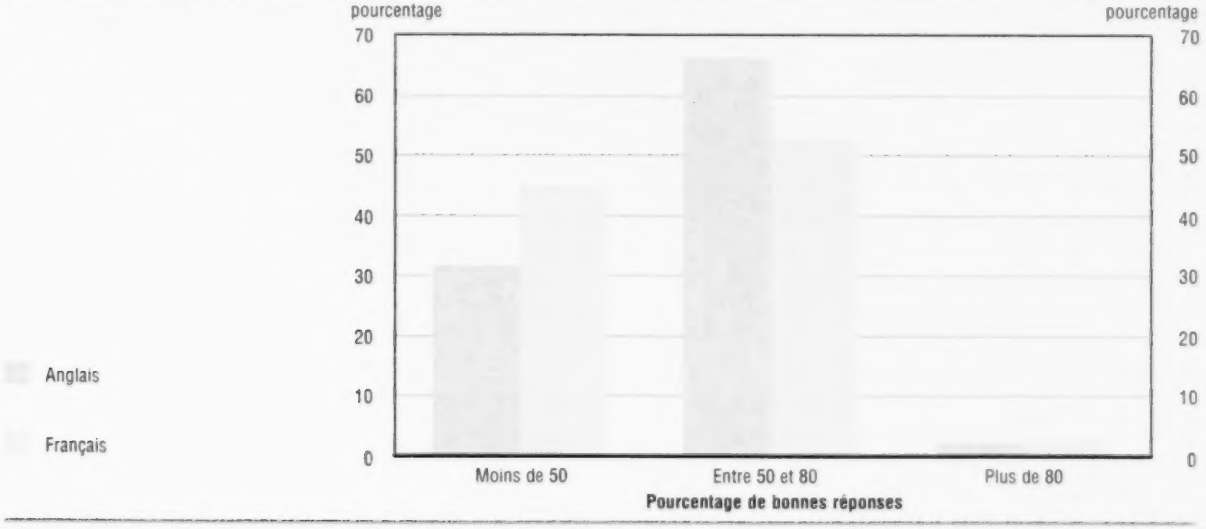
3.9 Mémoire à court terme et mémoire de travail

À l'instar de l'alphabet mélangé et de la dénomination de lettres, on a utilisé le test de mémoire de chiffres dans le cadre de l'EICL afin de cerner les adultes du niveau 1 de l'EIACA pouvant éprouver des difficultés qui risquent d'influer sur leur apprentissage de la lecture ou sur le rythme d'amélioration de leur capacité de lecture. Le test de mémoire de chiffres (Digit-Span) comporte deux tests différents dont on a combiné les notes dans la présente étude. Dans le test de mémoire de chiffres dans l'ordre, on demande au participant de répéter des suites de plus en plus longues de chiffres présentés oralement à intervalles d'une seconde. Il s'agit d'un test de *mémoire à court terme*. Le test de mémoire de chiffres à rebours est une tâche plus difficile, car on demande au participant de répéter *à rebours* des suites de chiffres de plus en plus longues. Il s'agit d'un test de *mémoire de travail* parce que le participant doit faire deux choses à la fois : mémoriser les chiffres présentés oralement tout en les réorganisant et en les répétant dans l'ordre inverse.

En règle générale, les enseignants et les cliniciens en lecture ont constaté que les apprenants qui avaient de la difficulté à répéter plus de quatre chiffres à l'endroit et trois chiffres à rebours (à peu près ceux du 10e centile des répondants aux tests français et anglais de l'EICL) avaient peut-être des problèmes de mémoire à court terme qui pouvaient nuire à la lecture. Par exemple, lorsqu'ils apprennent à décoder les mots, ils peuvent avoir du mal à retenir assez longtemps ou assez exactement dans leur mémoire à court terme le son des lettres qui composent un mot pour mêler ces sons en un mot complet; par ex., mêler les sons */m/ /è/ /l/ /e/ /r/* pour former le mot complet *mêler*. Comme on pouvait s'y attendre, les participants dont la mémoire à court terme et la mémoire de travail sont extrêmement limitées se concentrent habituellement dans la tranche inférieure du niveau 1 de l'EIACA (de 225 points à moins de 175 points). En se reportant au graphique 3.8, les enseignants en lecture seraient particulièrement préoccupés au sujet de la mémoire à court terme des adultes ayant obtenu moins de 20 % de bonnes réponses; il s'agit, au plus, d'un pourcentage infime de l'ensemble de la population adulte.

Graphique 3.8

Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test de mémoire de chiffres, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005



Note : Voir le tableau C.3.8 à l'annexe C.

Même après avoir appris à lire à un niveau de base, les apprenants ayant des problèmes de mémoire à court terme et de mémoire de travail ont néanmoins tendance à lire lentement et laborieusement. Leur lenteur à lire impose un fardeau plus lourd à leur mémoire à court terme et à leur mémoire de travail et affaiblit leur compréhension car ils peuvent avoir du mal à retenir assez longtemps des expressions significatives dans la première moitié d'une phrase pour les mémoriser par bloc en un noyau significatif et intégrer ce noyau à l'information qui se présente dans la deuxième moitié de la phrase (Perfetti, 1985). Si l'amélioration du rythme de lecture et de la fluidité verbale est importante pour tous les lecteurs qui se classent au niveau 1 de l'EIACA, elle est particulièrement urgente pour les apprenants ayant de graves problèmes de mémoire à court terme et de mémoire de travail.

On observe une corrélation moyennement élevée entre le test de mémoire de chiffres et la compréhension de textes suivis de l'EIAA (0,612 en français; 0,694 en anglais), ainsi qu'une corrélation moyenne avec l'orthographe française (0,48) et une corrélation moyennement élevée avec l'orthographe anglaise (0,58). Comme on pouvait s'y attendre, ces résultats donnent à penser que la mémoire à court terme et la mémoire de travail soutiennent de nombreux aspects importants de la compréhension et de la production de la langue écrite. Enfin, le test de mémoire de chiffres, en français ou en anglais, n'est pas un indicateur fiable de la mémoire à court terme ou de la mémoire de travail de personnes qui commencent à peine à apprendre ces langues. Il constitue suffisamment déjà un défi de l'effectuer dans sa langue d'origine! Dans l'analyse de cette évaluation, nous avons donc exclu les immigrants qui sont de nouveaux apprenants de l'anglais et du français.

Aspects pédagogiques

Bien qu'ils constituent un pourcentage infime de la population globale, les adultes ayant une mémoire à court terme très limitée (par hérédité ou à la suite d'une blessure à la tête ou d'un AVC) sont surreprésentés dans les cours de lecture pour débutants. Les enseignants et les cliniciens en lecture ont constaté que ces apprenants avaient des besoins particuliers; ils ont besoin d'un enseignement attentif et séquentiel de la phonique, habituellement présenté à un rythme plus lent, ainsi que d'occasions plus nombreuses de s'exercer et de récapituler. Lorsqu'ils commencent à lire, il faut déployer des efforts particuliers pour améliorer leur fluidité verbale et leur rythme de lecture, en commençant par des textes de base et familiers. Pour améliorer leur compréhension, ils auraient intérêt à élaborer des stratégies consistant à se poser des questions, à récapituler et à prendre des notes afin de retenir et de comprendre ce qu'ils lisent, même au niveau de la phrase.

3.10 Conclusion

Il convient de souligner que seulement 4 pour cent des participants qui se situaient aux niveaux 1 et 2 en anglais ont une capacité extrêmement limitée de lecture de mots. Quand le public entend parler du « problème de la littératie des adultes », il en conclut souvent que de très nombreux adultes savent à peine lire, comme dans les pays pauvres ou en développement. Pourtant, le nombre de lecteurs canadiens aux compétences faibles, même compte tenu des locuteurs non natifs de l'anglais, est relativement restreint. Beaucoup plus nombreux sont les adultes qui *savent* lire, mais qui lisent avec tant de lenteur et d'inexactitude qu'ils ne peuvent comprendre les textes suivis et les textes schématiques des niveaux 3 et plus de l'EIACA.

En ce qui concerne les aspects pédagogiques, les résultats des différentes évaluations menées dans le cadre de l'EICL donnent à penser que les praticiens de la littératie des adultes auraient intérêt à examiner les causes sous-jacentes d'une faible compréhension de l'écrit chez les apprenants adultes des niveaux 1 et 2. En plus des méthodes d'amélioration de la compréhension de l'écrit proprement dite, les chercheurs et les praticiens doivent se pencher sur la façon d'aider les apprenants à améliorer leurs capacités de lecture de mots et leur connaissance du vocabulaire. À l'instar de tous les cours d'enseignement de la littératie aux adultes, il s'agit de découvrir des façons d'aider les apprenants à *accélérer leur progrès* à l'égard de ces composantes; si l'on passait une année civile à réaliser une année d'amélioration des compétences, ces adultes pourraient avoir du mal à se rattraper.

Auteur

John Strucker

Chapitre 4

Le lien entre les composantes de la lecture et la compétence en littératie

Les niveaux de compétence utilisés pour consigner et interpréter les notes obtenues sur les échelles de compréhension de textes suivis et de textes schématiques de l'EIACA sont empiriquement bien définis en fonction des stratégies de lecture qui les sous-tendent. Toutefois, les composantes générales des compétences liées à la langue et à la lecture qui se rattachent à ces niveaux de compétence n'ont pas été décrites en détail pour les populations nationales parlant l'une ou l'autre des langues officielles du Canada. Dans le présent chapitre, nous analysons le lien entre chacune des composantes de la lecture, déjà décrites dans le chapitre 3, et les niveaux de littératie de l'EIACA. Les résultats sont présentés sous forme de figures et de tableaux, dans lesquels les nombres entre parenthèses indiquent les erreurs-types des estimations.

4.1 Composantes de la lecture et notes en littératie

Comme le montrent les graphiques 4.1 et 4.2, les composantes de la lecture ou sous-compétences en littératie évaluées dans le cadre de l'EICL présentent une relation uniforme avec les notes en compréhension de textes suivis de l'EIACA pour les populations anglophone et francophone. Lorsque les notes[9] obtenues à l'égard de chacune des composantes augmentent, les notes obtenues sur l'échelle de compréhension des textes suivis augmentent aussi. Dans les deux langues officielles, il existe un lien étroit entre les notes obtenues aux composantes et les niveaux de littératie, mais ce lien diffère selon la langue. Ce phénomène n'est pas étonnant, car les composantes reflètent la structure idiosyncrasique particulière à chaque langue. C'est pourquoi, dans le texte qui suit, nous étudions d'abord séparément les liens entre les composantes et les notes en littératie dans chaque langue avant de les comparer.

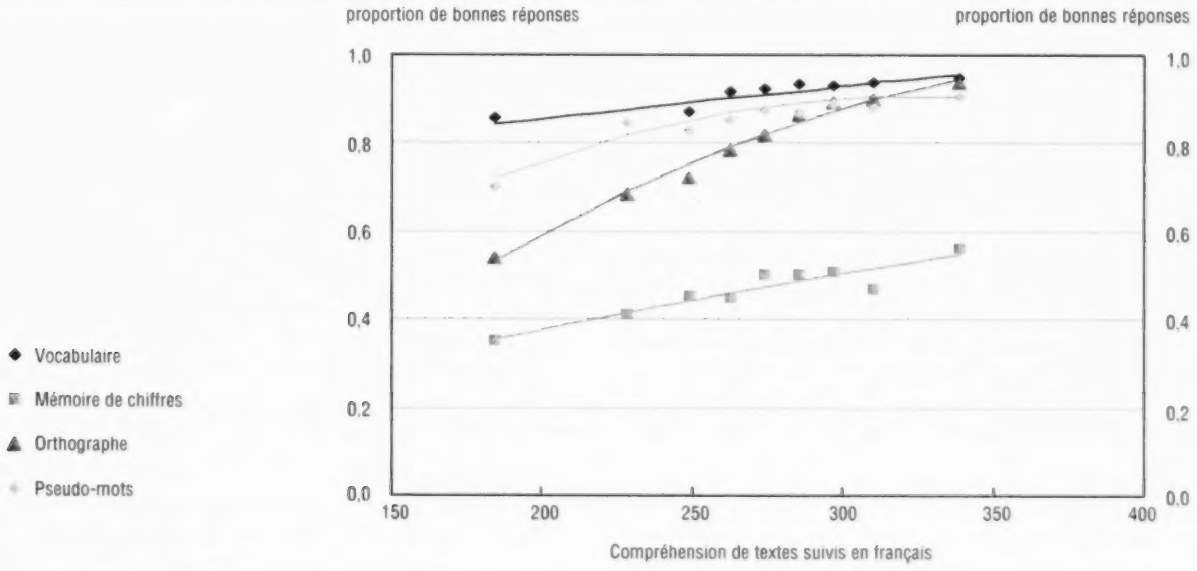
9. Les notes pour les composantes sont données sous forme de proportion de bonnes réponses, allant de 0 à 1, afin de maintenir l'uniformité pour toutes les composantes. Les notes en compréhension de textes suivis ont les mêmes propriétés et les mêmes valeurs que dans l'EIACA.

Dans l'EIACA, on utilise un critère de 80 % pour définir le niveau d'une personne sur l'échelle de compréhension de textes suivis et de textes schématiques[10]. Dans les analyses présentées ci-dessous, on utilise le même critère de 80 % pour déterminer la maîtrise à chacune des composantes de la lecture.

Il ressort du graphique 4.1 que les adultes varient considérablement selon leur niveau de maîtrise des différentes composantes. Chez les répondants évalués en français, la proportion de bonnes réponses en lecture de pseudo-mots atteint 0,8 pour une note de 225 points en compréhension de textes suivis, qui marque la transition entre les niveaux 1 et 2. Toutefois, au test de vocabulaire ou de connaissance des mots, le critère de 0,8 est atteint à une note inférieure en compréhension de textes suivis, avant cette transition au niveau 2. Les courbes des tests d'orthographe (autour de 65 % pour une note de 225 points en compréhension de textes suivis) et de mémoire de chiffres (40 % pour une note de 225 points) n'ont pas encore atteint le critère de 80 % qui marque le seuil entre les niveaux 1 et 2. La courbe du test d'orthographe atteint 0,8 près du point de transition entre les niveaux 2 et 3 (pour une note de 275 points en compréhension de textes suivis) et celle du test de mémoire de chiffres ne l'atteint pas du tout.

Graphique 4.1

Graphique linéaire montrant les notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis de l'EIACA, population évaluée en français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005[1]



Note : Voir le tableau C.3.2 pour les données.

1. Le test d'habileté en lecture de mots réels est exclu de cette analyse en raison de la variation négligeable des notes sur l'échelle de compréhension de textes suivis.

10. Le critère de 80 % est une norme courante pour évaluer la maîtrise d'une compétence ou d'un sujet (Glass, 1978).

Ces constatations donnent à penser qu'en français, le fait d'obtenir une note de 80 % en vocabulaire et en reconnaissance de mots est important pour atteindre le niveau 2 en compréhension de textes suivis et que le fait d'atteindre le niveau critère en orthographe est lié aux capacités de lecture de niveau 3. Les tableaux 4.1a à 4.1d présentent d'autres détails sur les liens entre les niveaux de compréhension de textes suivis et les composantes de la compétence en lecture. Les erreurs-types des estimations sont indiquées entre parenthèses.

Tableau 4.1a

Proportion de bonnes réponses au test de vocabulaire selon le niveau de compréhension de textes suivis, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003

	Compréhension de textes suivis (français)							
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveaux 4 et 5	
Vocabulaire	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses								
Moins de 0,8	35,3	(5,9)	F	F	F	F	F	F
Plus de 0,8	64,7	(5,9)	95,2	(2,1)	98,7	(1,0)	99,5	(1,2)

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau 4.1b

Proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de pseudo-mots selon le niveau de compréhension de textes suivis, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003

	Compréhension de textes suivis (français)							
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveaux 4 et 5	
Lecture de pseudo-mots	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses								
Moins de 0,6	32,8	(7,4)	7,1	(2,1)	F	F	F	F
De 0,6 à 0,8	36,9	(8,1)	23,1	(2,7)	17,7	(3,2)	F	F
Plus de 0,8	30,4	(8,6)	69,9	(3,3)	80,7	(3,3)	92,0	(5,8)

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau 4.1c

Proportion de bonnes réponses au test d'orthographe selon le niveau de compréhension de textes suivis, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003

	Compréhension de textes suivis (français)							
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveaux 4 et 5	
Orthographe	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses								
Moins de 0,6	61,8	(6,5)	13,1	(3,3)	F	F	F	F
De 0,6 à 0,8	33,7	(7,6)	35,7	(4,5)	8,2	(1,8)	F	F
Plus de 0,8	F	F	51,3	(4,8)	90,1	(1,9)	94,4	(5,3)

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau 4.1d

Proportion de bonnes réponses au test de répétition de chiffres selon le niveau de compréhension de textes suivis, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003

	Compréhension de textes suivis (français)							
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveaux 4 et 5	
Mémoire de chiffres	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses								
Moins de 0.6	94.1	(5.3)	93.5	(1.9)	86.1	(2.1)	63.5	(8.3)
0.6 et plus	F	F	6.5	(1.9)	13.9	(2.1)	36.5	(8.3)

F données trop peu fiables pour être publiées

Dans chacun des tableaux 4.1a à 4.1d, la proportion de répondants qui obtiennent des résultats supérieurs à 0,8 (0,6 pour le test de mémoire de chiffres) augmente d'un niveau à l'autre, mais la relation entre la note et le niveau diffère nettement d'une composante à l'autre. Par exemple, près des deux tiers des personnes qui se classent au niveau 1 en français obtiennent un résultat supérieur à 0,8 au test de vocabulaire, mais à peine 30 % de la population qui se situe à ce niveau obtiennent une note aussi élevée au test d'habileté en lecture de pseudo-mots et plus de 95 % n'atteignent pas ce critère au test d'orthographe.

On observe une tendance semblable aux niveaux 2 et 3 : la proportion de la population qui obtient des notes supérieures au critère de 0,8 est plus élevée au test de vocabulaire qu'au test d'habileté en lecture de pseudo-mots et la proportion est encore plus faible au test d'orthographe. C'est uniquement aux niveaux 4 et 5, que l'on n'observe que des écarts infimes entre les composantes, puisque plus de 90 % des répondants obtiennent des résultats supérieurs au critère de 0,8 pour les trois composantes.

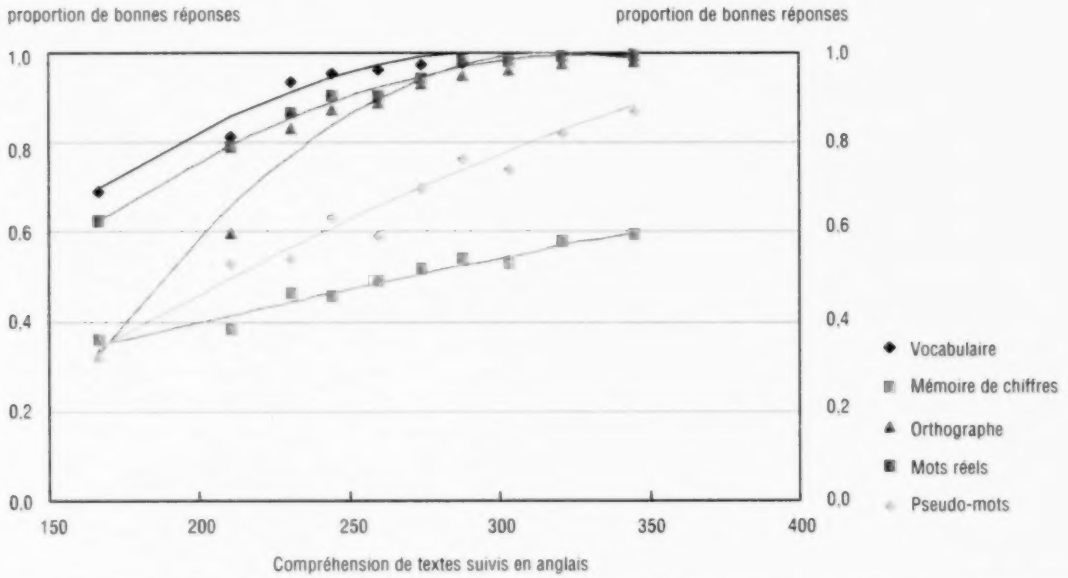
Le graphique 4.2 montre qu'il existe un lien tout aussi étroit entre les notes aux composantes et la note en compréhension de textes suivis chez les personnes qui ont subi les tests en anglais, mais que la tendance diffère pour certaines composantes de la lecture. Lorsque la proportion de bonnes réponses à l'égard de chaque composante augmente, le niveau de compréhension de textes suivis augmente aussi.

En anglais, pour la note de 225 points en littératie, la courbe de la proportion de bonnes réponses au test de vocabulaire est nettement supérieure à 0,8 et celle du test d'habileté en lecture de mots réels (THaLeM-A)[11] dépasse légèrement cette marque. La courbe du test d'orthographe en anglais atteint le critère de 0,8 pour les notes en compréhension de textes suivis légèrement supérieures au point de transition du niveau 1 au niveau 2 (225 points), plutôt que près du point de transition du niveau 2 au niveau 3, comme c'est le cas en français. La courbe du test d'habileté en lecture de pseudo-mots (THaLeM-B) n'atteint le critère de 80 % qu'à près de 325 points, seuil de transition du niveau 3 au niveau 4. Les tableaux 4.2a à 4.2e correspondent, pour l'anglais, aux tableaux 4.1a à 4.1d; on y a ajouté la courbe du test d'habileté en lecture de mots réels.

11. Comme nous l'avons mentionné plus haut, le test d'habileté en lecture de mots réels en français est exclu de cette analyse parce qu'il n'a pas révélé d'écart entre les répondants. Nous analysons les résultats du test anglais parce qu'ils offrent une mesure fort valable, ainsi que le montre le graphique 4.2.

Graphique 4.2

Graphique linéaire montrant les notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis de l'EIACA, population évaluée en anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005



Note : Voir le tableau C.3.2 pour les données.

Tableau 4.2a

Proportion de bonnes réponses au test de vocabulaire selon le niveau de compréhension de textes suivis, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Compréhension de textes suivis (anglais)							
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveaux 4 et 5	
Vocabulaire	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses								
Moins de 0.8	56.4	(7.1)	14.1	(4.3)	F		F	F
0.8 et plus	43.6	(7.1)	85.9	(4.3)	98.0	(1.2)	97.9	(2.0)

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau 4.2b

Proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de mots réels selon le niveau de compréhension de textes suivis, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Compréhension de textes suivis (anglais)							
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveaux 4 et 5	
Lecture de mots réels	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses								
Moins de 0,8	61,7	(7,7)	21,3	(4,2)	7,6	(2,4)	F	F
Plus de 0,8	38,3	(7,7)	78,7	(4,2)	92,4	(2,4)	91,9	(5,1)

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau 4.2c

Proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de pseudo-mots selon le niveau de compréhension de textes suivis, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Compréhension de textes suivis (anglais)							
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveaux 4 et 5	
Lecture de pseudo-mots	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses								
Moins de 0,6	65,0	(7,1)	31,8	(4,7)	13,7	(3,5)	F	F
De 0,6 à 0,8	32,9	(7,2)	48,7	(5,5)	46,5	(5,1)	29,2	(7,3)
Plus de 0,8	F	F	19,5	(3,7)	39,8	(4,1)	66,2	(7,0)

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau 4.2d

Proportion de bonnes réponses au test d'orthographe selon le niveau de compréhension de textes suivis, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Compréhension de textes suivis (anglais)							
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveaux 4 et 5	
Orthographe	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses								
Moins de 0,6	60,6	(7,4)	F	F	F	F	0,0	(0,0)
De 0,6 à 0,8	23,7	(5,7)	24,0	(5,1)	F	F	F	F
Plus de 0,8	F	F	70,8	(5,6)	96,5	(1,2)	98,9	(1,0)

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau 4.2e

Proportion de bonnes réponses au test de mémoire de chiffres selon le niveau de compréhension de textes suivis, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Compréhension de textes suivis (anglais)							
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveaux 4 et 5	
Mémoire de chiffres	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses								
Moins de 0,6	98,3	(1,2)	91,6	(3,2)	73,1	(4,0)	50	(7,0)
0,6 et plus	F	F	F	F	26,9	(4,0)	50	(7,0)

F données trop peu fiables pour être publiées

Comme c'est le cas en français, on observe une tendance uniforme pour les cinq composantes chez les personnes évaluées en anglais. Lorsque le niveau de compréhension de textes suivis augmente, la proportion de personnes qui se classent à ce niveau et qui obtiennent des résultats supérieurs à 0,8 à l'égard des composantes augmente aussi, quoique les proportions exactes sont rarement les mêmes dans les deux langues.

Moins de la moitié des répondants qui se situent au niveau 1 en anglais sont capables de répondre au critère pour le test de vocabulaire, qui est pourtant la composante la plus facile à tous les niveaux. Certains lecteurs de niveau 2 (environ 14 %) éprouvent des problèmes avec le vocabulaire mais, aux niveaux 3 et plus, presque tous les répondants ont obtenu des résultats supérieurs à 0,8. La lecture de mots réels est une composante plus difficile pour les personnes aux faibles niveaux de littératie : à peine plus du tiers des participants de niveau 1 ont obtenu des résultats supérieurs à 0,8 et 20 % des personnes de niveau 2 n'ont pas atteint ce critère. Cette tâche était plus facile pour les participants aux niveaux de littératie élevés : plus de 90 % d'entre eux ont obtenu un résultat supérieur à 0,8. Les tâches de lecture de pseudo-mots se sont avérées beaucoup plus difficiles : même au niveau 4, seulement 66 % des participants ont obtenu un résultat de 0,8 et plus. En outre, 60 % des personnes de niveau 3 et 80 % des personnes de niveau 2 se classaient en deçà de cette marque à l'égard de cette composante. Presque tous les participants de niveau 1 (98 %) n'ont pu démontrer leur maîtrise de cette composante. Le test d'orthographe offrait le contraste le plus marqué entre les niveaux 1 et 2. Près de 84 % des répondants de niveau 1 en anglais n'ont pu atteindre la marque de 0,8 à l'égard de cette composante, mais 70 % des personnes de niveau 2 y sont arrivées. Les répondants des niveaux 3 et 4 ont facilement réussi les tâches d'orthographe : plus de 95 % des personnes des deux niveaux ont obtenu des résultats supérieurs à 0,8.

Les résultats de l'analyse du lien entre les notes en compréhension de textes suivis de l'EICL et les notes obtenues aux différentes composantes de lecture de l'EICL, présentés dans les tableaux 4.1a à 4.1d (tests en français) et 4.2a à 4.2d (tests en anglais), fournissent des renseignements pertinents en réponse aux questions posées dans le chapitre précédent au sujet de la répartition des composantes de la compétence en lecture. Les résultats laissent entrevoir le tableau global suivant :

- Les lecteurs dont la connaissance du vocabulaire leur permet d'appliquer un sens à des mots isolés peuvent accomplir certaines tâches de niveau 1. Certaines tâches de niveau 1 exigent seulement du lecteur qu'il repère des éléments d'information isolés qui sont synonymes de mots employés dans la directive; la connaissance de mots simples du genre qu'exige le test de vocabulaire donne donc accès à certaines tâches de littératie simples. Toutefois, la simple connaissance du vocabulaire ne suffit pas pour

permettre au lecteur de réussir toutes les tâches de niveau 1, et encore moins la plupart des tâches de niveau 2, qui exigent plus que l'appariement de mots simples.

- La capacité de reconnaître des mots dans des imprimés, mesurée par les tests d'habileté en lecture de mots réels et de pseudo-mots (qui révèlent des écarts significatifs entre l'anglais et le français – voir ci-dessous), est liée à la réussite des tâches de littératie de niveau 2 puisque que près de 80 % des lecteurs qui se situent au niveau 2, mais moins de 40 % des lecteurs de niveau 1, obtiennent de bons résultats à l'égard de cette composante.
- Les lecteurs peuvent également acquérir la capacité d'appliquer leur compréhension des mots à une tâche proactive, comme l'orthographe, qui semble la plus liée aux compétences en littératie de niveau 3; en anglais, cependant, un nombre substantiel d'adultes de niveau 2 réussissent également les tâches d'orthographe.

Si les résultats laissent entrevoir une tendance commune où la connaissance du vocabulaire mène à la reconnaissance des mots, qui mène à son tour à la maîtrise de l'orthographe, cette tendance se manifeste toutefois quelque peu différemment en anglais et en français.

Vocabulaire	À tous les niveaux, les lecteurs du français sont plus nombreux que ceux de l'anglais à obtenir une note supérieure au seuil de maîtrise (80 %) au test de vocabulaire. Les écarts sont minimes aux niveaux 3 et 4.
Lecture de mots réels	Les lecteurs du français de tous les niveaux arrivent à identifier des mots courants avec une telle facilité que les notes ne diffèrent pas de façon significative d'un niveau à l'autre. Pour les lecteurs de l'anglais des niveaux 1 et 2, toutefois, cette tâche était plus difficile. Le seuil de maîtrise de 80 % n'est atteint qu'à l'approche du niveau 2 et les notes restent en deçà de 90 % pour la plupart du niveau 2. Toutefois, les personnes qui se classent aux niveaux 3 et plus arrivent à identifier la plupart des items.
Lecture de pseudo-mots	Pour les lecteurs du français de niveau 1, les résultats étaient inférieurs au seuil de maîtrise. La majorité des lecteurs du français de niveau 2 ont obtenu une note supérieure à 80 % et ceux de niveau 3, une note supérieure à 90 %. À l'opposé, même la plupart des lecteurs de l'anglais de niveau 3 n'atteignent pas le seuil de maîtrise de 80 % à ce test.
Orthographe	Contrairement à leur rendement à l'égard des trois premières composantes, les lecteurs de l'anglais arrivaient à maîtriser l'orthographe à un niveau inférieur de la compréhension de textes suivis que les lecteurs du français le réussissaient. La plupart des lecteurs de l'anglais de niveau 2 ont obtenu plus de 80 pourcent au test d'orthographe, mais seuls les lecteurs du français de niveau 3 en compréhension de textes suivis arrivaient à obtenir cette note.
Test de mémoire de chiffres	Cette composante, qui n'est pas spécifique à une langue comme les autres tâches, posait des problèmes parallèles en anglais et en français. Les notes franchissaient la marque de 40 % autour de la limite entre les niveaux 1 et 2 dans les deux langues, se situaient à presque 50 % entre les niveaux 2 et 3 et n'atteignaient pas 60 % même à la valeur seuil séparant les niveaux 3 et 4.

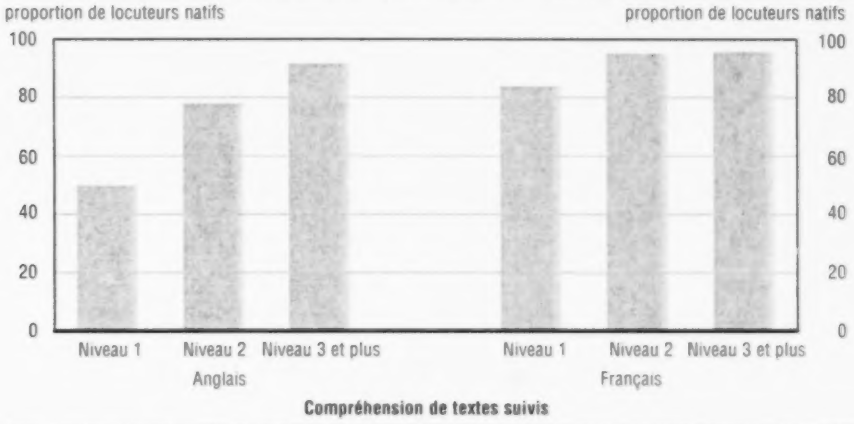
Chacune des composantes de la lecture (sauf la lecture de mots réels en français) joue donc un certain rôle dans la distinction entre les niveaux de compréhension de textes suivis et de textes schématiques. Le fait qu'elles se manifestent quelque peu différemment dans les deux langues est attribuable aux écarts linguistiques et démographiques entre les populations échantillonnées.

4.2 Composantes de la compétence des locuteurs natifs et non natifs

Les locuteurs (et lecteurs) non natifs du français ne représentaient qu'une faible minorité des répondants évalués en français, mais une proportion significative de ceux qui ont accompli les tâches en anglais n'avaient pas l'anglais comme première langue. Le graphique 4.3 montre la proportion de locuteurs natifs pour chaque niveau de compréhension de textes suivis de l'EIACA dans les deux langues. Le graphique 4.4 présente les mêmes renseignements selon la langue dans laquelle le répondant a appris à lire.

Graphique 4.3

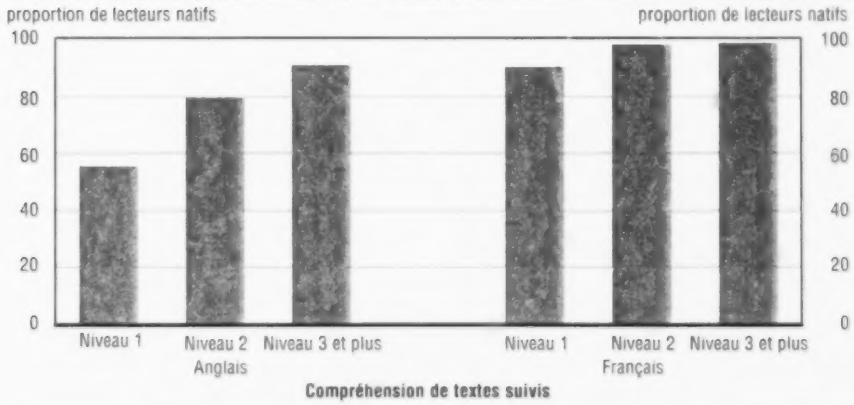
Proportion de locuteurs natifs selon la langue d'évaluation (EICL) et le niveau de compréhension de textes suivis, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005



Note : Voir le tableau C.4.3 à l'annexe C.

Graphique 4.4

Proportion de lecteurs natifs selon la langue d'évaluation (EICL) et le niveau de compréhension de textes suivis, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005



Note : Voir le tableau C.4.4 à l'annexe C.

Les résultats montrent que moins de 50 % des personnes qui se situent au niveau 1 en anglais ont appris l'anglais comme première langue et qu'à peine 55 % ont appris à lire en anglais. À l'opposé, plus de 80 % des personnes qui se classent au niveau 1 dans l'évaluation en français de l'EIACA ont d'abord appris le français et près de 90 % ont appris à lire dans cette langue. Ces écarts dans l'apprentissage de la langue jouent manifestement un rôle dans le lien entre les composantes de la compétence en lecture et les niveaux de littératie de l'EIACA.

Les tableaux 4.3a à 4.3e montrent la répartition des notes à chacun des différents tests en anglais selon la langue d'origine. Comme on pouvait s'y attendre, les personnes qui n'avaient pas appris l'anglais ou le français comme première langue obtiennent uniformément des résultats plus faibles aux tests que les autres.

Tableau 4.3a

Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test de vocabulaire, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Locuteur natif de l'anglais			
	Oui		Non	
Vocabulaire	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses				
Moins de 0,6	F	F	17,7	(2,9)
De 0,6 à 0,8	4,9	(1,3)	23,0	(4,0)
Plus de 0,8	94,5	(1,3)	59,4	(4,1)

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau 4.3b

Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de pseudo-mots, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Locuteur natif de l'anglais			
	Oui		Non	
Lecture de pseudo-mots	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses				
Moins de 0,3	5,92	(1,4)	15,6	(3,7)
Moins de 0,6	12,4	(1,3)	26,1	(4,5)
De 0,6 à 0,8	42,9	(3,7)	36,3	(4,7)
Plus de 0,8	38,8	(2,8)	22,0	(4,9)

Tableau 4.3c

Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de mots réels, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Locuteur natif de l'anglais			
	Oui		Non	
Lecture de mots réels	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses				
Moins de 0,6	2,0	(0,5)	14,2	(4,4)
De 0,6 à 0,8	11,8	(1,8)	21,6	(3,4)
Plus de 0,8	86,2	(1,8)	64,2	(4,6)

Tableau 4.3d

Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test d'orthographe, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Locuteur natif de l'anglais			
	Oui		Non	
Orthographe	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses				
Moins de 0.6	4.0	(1.4)	30.8	(4.2)
De 0.6 à 0.8	8.6	(1.5)	19.6	(3.2)
Plus de 0.8	87.4	(2.0)	49.7	(4.4)

Tableau 4.3e

Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test de mémoire de chiffres, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Locuteur natif de l'anglais			
	Oui		Non	
Mémoire de chiffres	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses				
Moins de 0.6	73.4	(2.5)	86.8	(3.5)
Plus de 0.6	26.6	(2.5)	13.2	(3.5)

Les locuteurs natifs obtenaient toujours de meilleurs résultats aux différents tests, mais la mesure de leur supériorité des résultats variait d'une composante à l'autre. On observe les plus grands écarts entre les locuteurs natifs et non natifs à l'égard des composantes les plus spécifiques à la langue, soit le vocabulaire et l'orthographe. Ces dernières exigent la meilleure connaissance des mots de la langue. On observe l'écart le plus infime à l'égard de la composante la moins exigeante sur le plan linguistique, soit le test de mémoire de chiffres. En effet, il suffit de connaître les dix premiers chiffres pour obtenir un bon résultat à cette tâche. Au milieu se trouvent les composantes qu'on enseigne habituellement dans les programmes d'anglais langue seconde (ALS), soit les structures de prononciation des mots, et qu'on peut apprendre sans vraiment connaître la langue.

On observe des tendances semblables dans le cas des composantes en français mais, en raison du nombre très restreint de locuteurs non natifs, il faut interpréter les résultats avec précaution. Les tableaux 4.4a à 4.4d montrent les résultats selon la langue d'origine pour les composantes en français. Les écarts entre les locuteurs du français selon la langue d'origine sont semblables à ceux qu'on observe pour l'anglais, sauf que les résultats relatifs aux tests de lecture de mots et de vocabulaire sont à peu près les mêmes en français, alors que le test d'orthographe est particulièrement difficile pour les locuteurs non natifs.

Tableau 4.4a

Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test de vocabulaire, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Locuteur natif du français			
	Oui		Non	
Vocabulaire	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses				
Moins de 0,8	4,6	(0,9)	32,0	(8,0)
Plus de 0,8	95,4	(0,9)	68,0	(8,0)

Tableau 4.4b

Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de pseudo-mots, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Locuteur natif du français			
	Oui		Non	
Lecture de pseudo-mots	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses				
Moins de 0,6	5,7	(0,9)	20,5	(8,2)
De 0,6 à 0,8	19,6	(1,7)	35,1	(10,0)
Plus de 0,8	74,8	(2,1)	44,4	(6,4)

Tableau 4.4c

Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test d'orthographe, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Locuteur natif du français			
	Oui		Non	
Orthographe	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses				
Moins de 0,6	10,0	(1,6)	40,0	(9,8)
De 0,6 à 0,8	18,5	(1,8)	27,2	(7,3)
Plus de 0,8	71,6	(2,6)	32,8	(8,0)

Tableau 4.4d

Proportion de répondants selon la langue d'origine et proportion de bonnes réponses au test de mémoire de chiffres, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Locuteur natif du français			
	Oui		Non	
Mémoire de chiffres	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses				
Moins de 0,3	2,9	(0,8)	F	F
De 0,3 à 0,6	83,2	(1,7)	86,9	(5,2)
Plus de 0,6	14,0	(1,6)	F	F

F données trop peu fiables pour être publiées

Parallèlement, des études menées auprès d'enfants qui apprennent à lire semblent indiquer que l'orthographe française est plus transparente et plus uniforme que celle de l'anglais[12]. Si tel était le cas, on pourrait alors supposer que le lien entre les composantes de la compétence et la compréhension de textes suivis est moins étroit en français qu'en anglais. Les corrélations entre les notes obtenues à l'égard des composantes de la lecture et les notes en compréhension de textes suivis sont effectivement moins élevées en français qu'en anglais, mais très légèrement, comme le montre le tableau 4.5.

Tableau 4.5

Corrélation entre les notes obtenues à l'égard des composantes de la lecture et les notes en compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Note sur l'échelle des textes suivis (test anglais)	Note sur l'échelle des textes suivis (test français)
	coefficient de corrélation	
Vocabulaire	0,599	0,542
Lecteur de mots réels	0,559	...
Lecture de pseudo-mots	0,558	0,412
Orthographe	0,830	0,737
Mémoire de chiffres	0,694	0,612

... sans objet

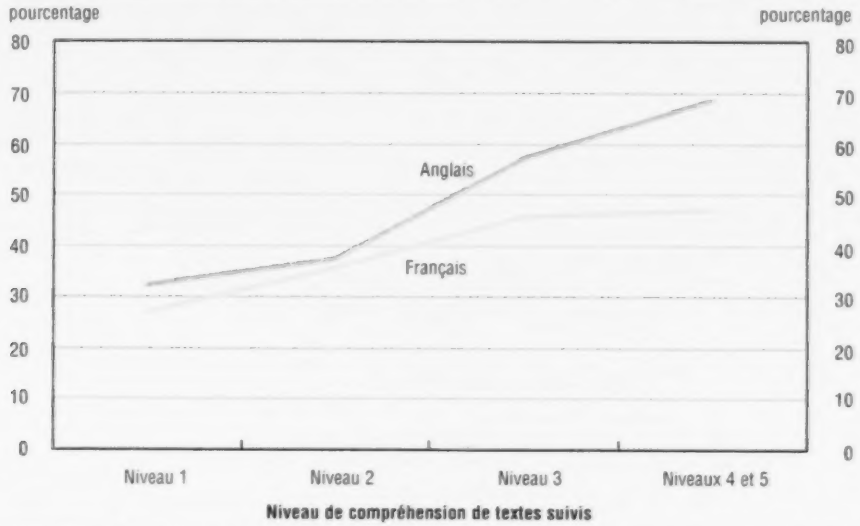
4.3 Influence des habitudes de lecture et de l'éducation

L'étroite corrélation entre les notes en orthographe et en compréhension de textes suivis mérite quelques observations. La conception initiale de l'EICL supposait un lien causal entre les composantes de la lecture et la compétence en littératie dans le but d'identifier certains éléments à aborder dans les programmes de littératie pour adultes. Bien qu'on ait inclus l'orthographe parmi les composantes, il est probable que le lien entre l'orthographe et la littératie soit plutôt récursif, c'est-à-dire que la compétence accrue en littératie mesurée par la note en compréhension de textes suivis et l'exposition accrue au texte qui accompagne la compétence élevée offrent une expérience plus étendue et plus profonde du texte. L'EIACA et d'autres études antérieures ont montré que des notes élevées en littératie étaient également liées à l'habitude de lire plus souvent au travail et à la maison. Le graphique 4.5 montre la proportion de répondants qui déclarent lire des livres au moins une fois par semaine, selon le niveau de compréhension de textes suivis, dans chaque langue.

12. En l'occurrence, Seymour, Aro et Erskine (2003) montrent que les enfants francophones de première année l'emportent sur les enfants anglophones de deuxième année du même âge à des tâches de lecture de mots réels et de pseudo-mots semblables à celles des deux tests de lecture de mots administrés dans le cadre de l'EICL. Les auteurs attribuent cet écart à la plus grande complexité de l'orthographe anglaise.

Graphique 4.5

Proportion de répondants à l'EIC1 qui déclarent lire un livre au moins une fois par semaine, selon la langue et le niveau de compréhension de textes suivis, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005



Note : Voir le tableau C.4.5 à l'annexe C.

Les tableaux 4.6a et 4.6b montrent que la fréquence de la lecture est liée au succès au test d'orthographe. En anglais et en français, la proportion de répondants qui déclarent lire des livres chaque semaine et qui obtiennent un résultat supérieur au critère de 0,8 est plus élevée que celle des répondants qui déclarent lire moins souvent.

Tableau 4.6a

Proportion de bonnes réponses au test d'orthographe selon la fréquence de lecture de livres, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Fréquence de lecture de livres							
	jamais		rarement		moins d'une fois par semaine		au moins une fois par semaine	
Orthographe	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses								
Moins de 0,6	21,9	(6,5)	10,5	(3,8)	F	F	5,5	(2,4)
De 0,6 à 0,8	25,0	(5,3)	16,1	(4,8)	6,8	(1,7)	5,4	(1,2)
Plus de 0,8	53,1	(6,3)	73,4	(6,5)	89,9	(2,1)	89,1	(2,0)

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau 4.6b

Proportion de bonnes réponses au test d'orthographe selon la fréquence de lecture de livres, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Fréquence de lecture de livres							
	jamais		rarement		moins d'une fois par semaine		au moins une fois par semaine	
Orthographe	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses								
Moins de 0.6	23.0	(3.9)	12.8	(4.3)	10.7	(3.4)	6.5	(1.7)
De 0.6 à 0.8	28.1	(4.5)	25.0	(4.8)	18.2	(4.8)	11.3	(2.2)
Plus de 0.8	48.8	(6.2)	62.2	(6.1)	71.1	(4.6)	82.2	(2.9)

F données trop peu fiables pour être publiées

On observe la même tendance à l'égard des autres composantes de la lecture. S'il est probable qu'un niveau accru des composantes de la compétence permet à un lecteur d'employer plus efficacement des stratégies de lecture et d'améliorer sa compréhension (ce que mesurent les notes en compréhension de textes suivis et de textes schématiques), il est également probable que l'habitude de lire plus souvent qui semble accompagner l'amélioration de la compréhension permet aussi au lecteur d'enrichir davantage son vocabulaire et sa reconnaissance des mots.

L'EIACA et les enquêtes antérieures sur la littératie des adultes montrent que la littératie n'équivaut pas simplement à l'éducation; toutefois, les niveaux de scolarité jouent manifestement un rôle important dans la détermination des compétences en littératie. Les tableaux 4.7a à 4.7d montrent les liens entre le niveau de scolarité et deux des composantes de la compétence en lecture.

Tableau 4.7a

Proportion de répondants évalués en anglais selon le niveau de scolarité le plus élevé et proportion de bonnes réponses au test de vocabulaire, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Niveau de scolarité le plus élevé							
	Primaire ou inférieur		Inférieur au niveau secondaire		Secondaire		Postsecondaire	
Vocabulaire (anglais)	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses								
Moins de 0.8	84.5	(10.0)	21.9	(6.3)	12.1	(2.2)	6.9	(1.2)
Plus de 0.8	F	F	78.1	(6.3)	87.9	(2.2)	93.1	(1.2)

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau 4.7b

Proportion de répondants évalués en français selon le niveau de scolarité le plus élevé et proportion de bonnes réponses au test de vocabulaire, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Niveau de scolarité le plus élevé							
	Primaire ou inférieur		Inférieur au niveau secondaire		Secondaire		Postsecondaire	
Vocabulaire (français)	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses								
Moins de 0,8	62,8	(12,0)	10,6	(2,8)	F	F	2,6	(0,9)
Plus de 0,8	37,2	(12,0)	89,4	(2,8)	96,0	(2,5)	97,4	(0,9)

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau 4.7c

Proportion de répondants évalués en anglais selon le niveau de scolarité le plus élevé et proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de pseudo-mots, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Niveau de scolarité le plus élevé					
	Inférieur au niveau secondaire		Secondaire		Postsecondaire	
Lecture de pseudo-mots (anglais)	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses						
Moins de 0,3	20,6	(6,1)	11,7	(3,4)	2,2	(0,8)
De 0,3 à 0,6	16,5	(4,5)	15,0	(3,1)	14,1	(1,8)
De 0,6 à 0,8	50,4	(8,8)	42,9	(5,3)	38,8	(3,4)
Plus de 0,8	F	F	30,3	(3,7)	45,0	(3,6)

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau 4.7d

Proportion de répondants évalués en français selon le niveau de scolarité le plus élevé et proportion de bonnes réponses au test d'habileté en lecture de pseudo-mots, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Niveau de scolarité le plus élevé					
	Inférieur au niveau secondaire		Secondaire		Postsecondaire	
Lecture de pseudo-mots (français)	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Proportion de bonnes réponses						
Moins de 0,6	17,3	(2,6)	F	F	F	F
De 0,6 à 0,8	28,4	(3,0)	24,2	(4,2)	15,5	(2,7)
Plus de 0,8	54,3	(3,9)	69,0	(4,6)	82,4	(2,7)

F données trop peu fiables pour être publiées

Si le niveau de scolarité joue manifestement un rôle dans le succès à l'égard de ces composantes, trois aspects méritent néanmoins de plus amples observations.

1. Le lien entre l'éducation et la note obtenue à l'égard d'une composante est plus étroit chez les personnes ayant répondu aux tests en français. Par exemple, la corrélation entre l'éducation et le vocabulaire est de 0,490 en anglais, mais de 0,742 en français. Si le lien est plus faible en anglais, c'est dans une grande mesure à cause de la plus forte proportion de locuteurs non natifs dans l'échantillon anglais. Pour ce groupe, la faible connaissance de la langue l'emporte probablement sur l'avantage de l'éducation[13].

2. Le lien entre l'éducation et la note obtenue à l'égard d'une composante est plus étroit pour le vocabulaire que pour la lecture de pseudo-mots. Le tableau 4.8 présente les corrélations pertinentes. L'un des effets d'une éducation complémentaire est d'améliorer l'exposition à un vocabulaire élargi, mais, en général, les capacités de lecture de mots s'acquièrent relativement tôt dans la scolarisation et l'avantage ajouté d'une éducation complémentaire devrait progressivement décliner. La tendance observée dans le tableau 4.8 n'a donc rien d'étonnant. Les adultes continuent toujours d'enrichir leur vocabulaire à mesure qu'ils sont exposés à de l'information nouvelle grâce à la lecture.

3. Il est probable qu'une plus longue exposition à la langue parlée ne suffit pas à enrichir le vocabulaire. Une plus longue éducation veut aussi dire une plus grande exposition au texte écrit et une exposition à des textes et à un vocabulaire plus complexes.

Tableau 4.8

Coefficients de corrélation entre le niveau de scolarité et les notes obtenues à l'égard de deux composantes selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Corrélation entre scolarité et	
Langue d'évaluation	vocabulaire	lecture de pseudo-mots
	coefficient de corrélation	
Anglais	0.490	0.287
Français	0.742	0.420

Ces résultats font ressortir plusieurs constatations importantes.

1. Les besoins des locuteurs non natifs en apprentissage de la littératie sont différents de ceux des locuteurs natifs. Les tendances du lien entre les composantes et la compétence en littératie ne sont pas les mêmes pour les deux groupes. Il semble peu probable que des programmes conçus pour un groupe servent aussi bien l'autre groupe.

2. Le vocabulaire, qui est une composante clé, est étroitement lié au niveau de scolarité et devrait donc se prêter à un enseignement ciblé.

3. Il semble exister des écarts réels entre l'anglais et le français dans la facilité avec laquelle on reconnaît des mots nouveaux. Les locuteurs natifs de l'anglais et du français obtiennent des résultats comparables aux tests de

13. Malheureusement, la taille des échantillons de l'EICL est trop restreinte pour permettre d'effectuer un test statistique de cette hypothèse.

vocabulaire (comparer les tableaux 4.3a et 4.4a). Cependant, au test de lecture de mots, les locuteurs natifs du français l'emportent sur leurs homologues de l'anglais (comparer les tableaux 4.3b et 4.4b). Ce résultat corrobore les constatations d'études menées auprès d'enfants qui apprennent le français et l'anglais.

4.4 Liens entre les composantes

Les résultats analysés ci-dessus montrent que chacune des composantes est liée au succès à l'égard des tâches de littératie de l'EIACA, mais ils ne montrent pas comment les composantes s'ajustent entre elles pour former le tout qu'une personne utilise pour accomplir des tâches de littératie. En général, les composantes ne sont pas étroitement liées entre elles, comme le montrent les tableaux 4.9a et 4.9b. En particulier, les corrélations entre le vocabulaire et les autres composantes, sauf l'orthographe, sont faibles. On peut en déduire qu'une personne pourrait réussir à l'égard d'une composante, mais non à l'égard d'une autre. On pourrait donc s'attendre à trouver différents modèles de relation entre les composantes et que ces différents modèles soient liés très différemment à la compréhension de textes suivis.

Tableau 4.9a

Coefficients de corrélation entre les composantes chez les répondants évalués en anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Vocabulaire	Lecture de mots réels	Lecture de pseudo-mots	Orthographe	Mémoire de chiffres
	coefficient de corrélation				
Vocabulaire	1.00	...	...	...	...
Lecture de mots réels	0.39	1.00	...	...	...
Lecture de pseudo-mots	0.36	0.54	1.00	...	...
Orthographe	0.63	0.61	0.59	1.00	...
Mémoire de chiffres	0.30	0.44	0.48	0.58	1.00

... sans objet

Tableau 4.9b

Coefficients de corrélation entre les composantes chez les répondants évalués en français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Vocabulaire	Lecture de pseudo-mots	Orthographe	Mémoire de chiffres
	coefficient de corrélation			
Vocabulaire	1.00	...	...	...
Lecture de pseudo-mots	0.31	1.00	...	...
Orthographe	0.49	0.58	1.00	...
Mémoire de chiffres	0.27	0.39	0.48	1.00

... sans objet

En effet, lorsqu'on applique une méthode de groupement normale[14] aux notes obtenues pour les composantes de l'EICL, on distingue quatre groupes ou « structures » latentes distinctes de répondants, dont chacun à un modèle unique de notes à l'égard des composantes. Le tableau 4.10 montre chacune de ces structures

14. La méthode utilisée dans le cadre de l'EICL est l'analyse de structure latente. Pour plus de détails, voir l'annexe B.

ainsi que le pourcentage moyen de bonnes réponses à chacune des composantes. Les mêmes données concernant les composantes sont présentées graphiquement dans le graphique 4.6. La méthode de groupement est indépendante de la langue et donne, pour les structures latentes, les mêmes résultats en anglais et en français. À moins qu'on n'établisse une distinction spécifique entre les langues, les résultats présentés ci-dessous s'appliquent aux deux langues.

Encadré 4.1

Comment fonctionne l'analyse de structure latente?

On répartit les personnes en groupes ou structures selon leur modèle de rendement à l'égard des cinq composantes de la compétence en lecture. Plus précisément, on analyse les notes obtenues aux cinq tests à l'aide de méthodes d'analyse de structure latente (ASL) (Lazarsfeld et Henry, 1968; Patterson, Dayton et Graubard, 2002). L'ASL est un outil statistique servant à regrouper des sujets en fonction de variables nominales. Cette analyse produit, pour chaque participant à l'enquête, une classification probabiliste dans laquelle les structures sont représentées par différentes tendances à offrir un certain rendement (en d'autres termes, chaque structure est caractérisée par ses probabilités conditionnelles de réponse) à l'égard de chacune des cinq composantes. L'analyse de structure latente permet de cerner des groupes relativement homogènes d'apprenants qui ont en commun des ensembles de besoins d'apprentissage. On peut alors situer les structures latentes sur l'échelle globale de compréhension de textes suivis et en établir le profil démographique.

Afin d'obtenir des paramètres plus stables et de rendre les structures inférentielles de l'ASL semblables à celles de l'étude américaine sur la littératie de niveau 1, on a estimé les paramètres de l'ASL en utilisant un ensemble de données combinées comprenant les données canadiennes anglaises et françaises et les données américaines sur le niveau 1. On a estimé séparément la répartition des structures de chacun des trois ensembles de données en utilisant les mêmes probabilités conditionnelles de réponse. Pour plus de détails, voir l'annexe C.

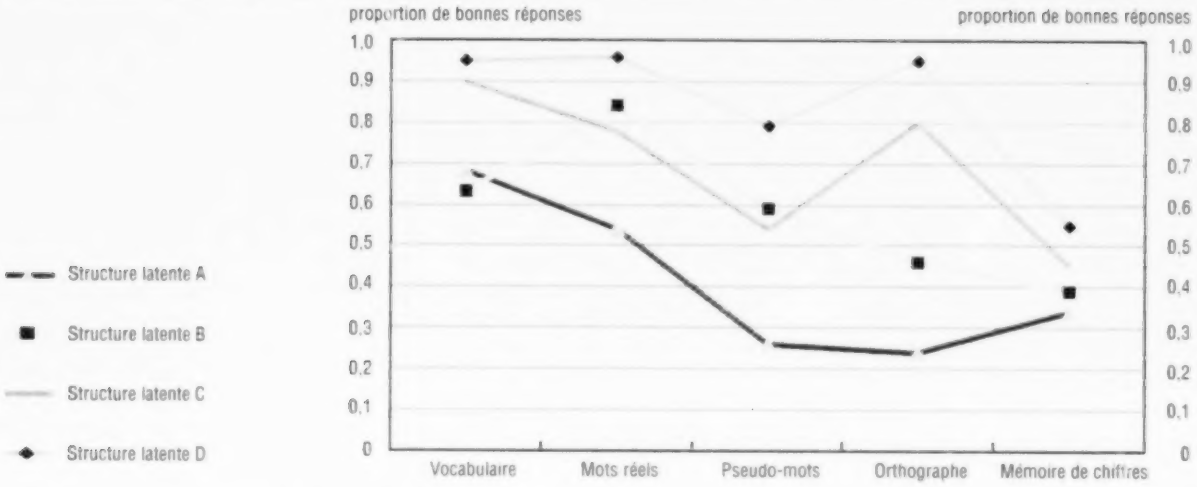
Tableau 4.10

Proportion moyenne de bonnes réponses à l'égard de chaque composante pour chaque structure latente, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Structure latente A		Structure latente B		Structure latente C		Structure latente D	
	pro-portion	erreur-type	pro-portion	erreur-type	pro-portion	erreur-type	pro-portion	erreur-type
Composante								
Vocabulaire	0.68	(0.04)	0.63	(0.02)	0.90	(0.01)	0.95	(0.00)
Lecture de mots réels	0.54	(0.03)	0.84	(0.03)	0.78	(0.02)	0.96	(0.00)
Lecture de pseudo-mots	0.26	(0.03)	0.59	(0.03)	0.54	(0.02)	0.79	(0.01)
Orthographe	0.24	(0.03)	0.45	(0.03)	0.76	(0.02)	0.93	(0.00)
Mémoire de chiffres	0.34	(0.02)	0.39	(0.02)	0.45	(0.01)	0.55	(0.01)

Graphique 4.6

Proportion moyenne de bonnes réponses à l'égard de chaque composante présentée séparément pour chaque structure latente, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005



Note : Voir le tableau C.4.6 à l'annexe C.

4.5 Caractéristiques des composantes selon les structures latentes

À l'aide des résultats présentés dans le graphique 4.6, on peut décrire les structures latentes comme suit :

Structure latente A : Les notes obtenues au test de vocabulaire sont moyennes, la moyenne étant de près de 70 %. Les notes obtenues aux tests de lecture de mots (54 % et 26 %) sont très inférieures au critère de 80 % et sont les plus faibles parmi les quatre structures. La moyenne en orthographe, soit seulement 25 %, est aussi la plus faible. Ces résultats donnent à penser qu'une caractéristique clé de cette structure est la difficulté d'utiliser la connaissance du vocabulaire en lecture. Cette structure comprend les personnes possédant **un vocabulaire moyen mais de faibles capacités de décodage.**

Structure latente B : Un peu comme dans la structure latente A, la note moyenne en vocabulaire est faible (à peine plus de 60 %). Contrairement à la structure A, toutefois, les notes moyennes aux tests de lecture de mots sont beaucoup plus élevées; en lecture de mots réels, la moyenne est de 84 %, donc supérieure au critère de 80 %, alors qu'en lecture de pseudo-mots, elle est de 59 %. Dans les deux cas, la moyenne est légèrement supérieure à celle de la structure latente C. Les personnes qui se classent dans cette structure obtiennent aussi de faibles résultats au test d'orthographe. On peut en déduire que les caractéristiques clés de cette structure sont une certaine maîtrise du décodage, mais un manque de connaissance de la langue qui permettrait d'utiliser efficacement ces compétences. Cette structure comprend les personnes possédant **un vocabulaire moyen et des capacités de décodage moyennes.**

Structure latente C — La note moyenne en vocabulaire est élevée : 90 %, ce qui est nettement supérieur au critère de 80 %, et la moyenne en orthographe (76 %) est proche de ce critère. Toutefois, les notes en décodage sont plus modestes : 78 % en lecture de mots réels et seulement 54 % en lecture de pseudo-mots. Ces notes sont inférieures aux notes en décodage de la structure B. Cette structure est caractérisée par une connaissance de la langue très élevée, mais de faibles capacités de décodage qui peuvent limiter la capacité d'utiliser pleinement la connaissance de la langue pour lire efficacement. Cette structure comprend les personnes possédant **un vocabulaire élevé et des capacités de décodage moyennes.**

Structure latente D — Les notes moyennes à l'égard de chaque composante sont les plus élevées, soit plus de 80 % pour toutes les composantes, sauf la lecture de pseudo-mots, mais la note (79 %) est très proche du critère. Les personnes qui se classent dans cette structure possèdent les capacités de décodage nécessaires pour utiliser pleinement leur connaissance élevée de la langue. Cette structure comprend les personnes possédant **un vocabulaire élevé et des capacités de décodage élevées.**

Ces caractéristiques des structures sont résumées dans le tableau 4.11.

Tableau 4.11

Caractéristiques déterminantes de chaque structure latente, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

Structure latente	Décodage	Vocabulaire
Structure A	Faible	Moyen
Structure B	Moyen	Moyen
Structure C	Moyen	Élevé
Structure D	Élevé	Élevé

D'après les données du tableau 4.12, les deux structures latentes présentant la plus faible combinaison globale de notes obtenues à l'égard des composantes, soit les structures A et B, ne représentent qu'une faible proportion de la population canadienne. On trouve dans chacune d'entre elles moins de 4 % des membres de chaque groupe linguistique. On en trouve davantage dans la structure latente C, soit 13,1 % de la population évaluée en français et 16,5 % des personnes évaluées en anglais. La grande majorité des Canadiens, soit plus des trois quarts, se classent dans la structure D.

Tableau 4.12

Proportions estimatives de la population dans chaque structure latente, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Structure latente A		Structure latente B		Structure latente C		Structure latente D	
	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
	Proportion dans la structure latente							
Langue d'évaluation								
Français	2,2	(0,6)	2,9	(0,7)	13,1	(1,5)	81,8	(1,8)
Anglais	3,8	(0,8)	3,0	(0,7)	16,5	(1,8)	76,7	(1,9)

Si les structures latentes sont déterminées par le rendement aux différents tests, on s'attendrait pourtant à ce qu'elles représentent différents niveaux de rendement en compréhension de textes suivis. Les résultats révèlent un écart manifeste d'une structure à l'autre, comme le montre le tableau 4.13.

Tableau 4.13

Notes moyennes en compréhension de textes suivis dans chaque structure latente selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003

	Échelle des textes suivis			
	Français		Anglais	
Structure latente	note moyenne	erreur-type	note moyenne	erreur-type
Structure A	178	(14.6)	178	(9.7)
Structure B	200	(6.4)	207	(7.7)
Structure C	244	(4.0)	256	(5.8)
Structure D	293	(2.0)	302	(2.3)

Ces moyennes correspondent à peu près aux niveaux de compréhension de textes suivis mesurés dans le cadre de l'EIACA :

Structure latente A	Les notes moyennes sont les plus faibles et se situent dans la tranche inférieure de l'intervalle des notes du niveau 1 en compréhension de textes suivis. On peut en déduire qu'un lecteur typique de cette structure aura de la difficulté à accomplir les tâches de niveau 1.
Structure latente B	Les notes en compréhension de textes suivis sont les deuxième plus faible et se situent près de la tranche supérieure de l'intervalle du niveau 1. Un lecteur typique de cette structure réussira donc la plupart des tâches de niveau 1.
Structure latente C	Avec des notes moyennes proches de 250, cette structure représente le milieu de l'intervalle du niveau 2. Un lecteur typique de la structure C réussira donc la tâche moyenne de niveau 2.
Structure latente D	La note moyenne élevée classe cette structure au milieu de l'intervalle de niveau 3. Un lecteur typique de cette structure réussira donc la tâche moyenne de niveau 3.

En outre, comme l'indiquent les tableaux 4.14a et 4.14b, il existe une corrélation étroite entre les structures latentes et les niveaux de compréhension de textes suivis de l'EIACA.

Tableau 4.14a

Proportion de répondants dans chaque structure latente selon le niveau de compréhension de textes suivis de l'EIACA, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Textes suivis (anglais)						
	Niveau 1		Niveau 2		Niveaux 3 et plus		Total
Structure latente	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage
Structure A	87	(7.6)	F	F	F	F	100
Structure B	77	(9.0)	F	F	F	F	100
Structure C	28	(5.7)	40	(5.7)	32	(4.9)	100
Structure D	F	F	24	(3.0)	75	(2.8)	100

Tableau 4.14b

Proportion de répondants dans chaque structure latente selon le niveau de compréhension de textes suivis de l'EIACA, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Textes suivis (français)						
	Niveau 1		Niveau 2		Niveaux 3 et plus		Total
Structure latente	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage
Structure A	92	(7.5)	F	F	F	F	100
Structure B	86	(11.9)	F	F	F	F	100
Structure C	34	(6.2)	50	(5.2)	16	(4.3)	100
Structure D	F	F	28	(3.1)	69	(3.1)	100

F données trop peu fiables pour être publiées

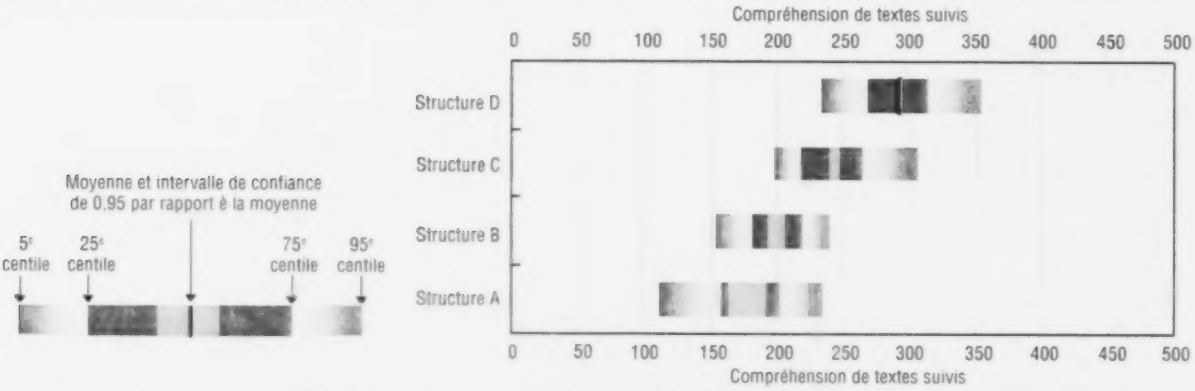
Les structures A et B comptent surtout des répondants qui se classent au niveau 1, la structure C compte surtout des répondants de niveau 2 et la structure D correspond à peu près aux niveaux 3 et plus. Ces observations nous amènent à tirer les conclusions suivantes : premièrement, pour atteindre le niveau 2 dans des circonstances normales, un lecteur a besoin d'une solide connaissance du vocabulaire et d'au moins une capacités de décodage moyennes (structure C). Deuxièmement, pour atteindre le niveau 3 dans des circonstances normales, un lecteur a besoin à la fois d'une excellente connaissance du vocabulaire et de solides capacités de décodage (structure D). Troisièmement, sans une connaissance du vocabulaire et des capacités de décodage suffisantes, un lecteur aura de la difficulté à accomplir même des tâches de niveau 1 (structure A).

Si cette analyse décrit le membre *typique* de chaque structure, on doit cependant reconnaître que certains membres d'une structure arrivent à accomplir certaines tâches d'un niveau plus élevé et que d'autres trouvent difficiles même des tâches d'un niveau inférieur, comme le montrent les schémas des graphiques 4.7a et 4.7b. Néanmoins, si certains membres des structures A et B arrivent à accomplir des tâches peu difficiles de niveau 2, aucun, pourtant, ne réussit des tâches de niveau 3. Et si certains lecteurs de la structure C peuvent réussir des tâches faciles de niveau 3, rares sont ceux dont les notes en compréhension de textes suivis indiquent qu'ils réussiraient des tâches plus difficiles de niveau 3 et aucun d'entre eux n'arriverait à accomplir des tâches moyennes de niveau 4.

Le fait que les notes en compréhension de textes suivis de certains lecteurs de la structure D se situent dans l'intervalle du niveau 2 indique que si la compétence à l'égard des composantes constitue une condition nécessaire pour accéder à des niveaux de littératie plus élevés, elle n'est pourtant pas une condition suffisante. D'autres compétences, fort probablement des stratégies de lecture non abordées dans l'étude des composantes, doivent aussi jouer un rôle. Parallèlement, il faut souligner que les tâches de niveau 1 ne présentent aucun problème pour les lecteurs de la structure D. Les composantes jouent donc un rôle *habilitant*. Faute de les maîtriser, il est presque impossible d'atteindre des niveaux de littératie élevés. Cependant, à cause d'autres lacunes en lecture, une personne qui maîtrise les composantes n'accomplit pas nécessairement les tâches de littératie aussi bien qu'elle le pourrait.

Graphique 4.7a

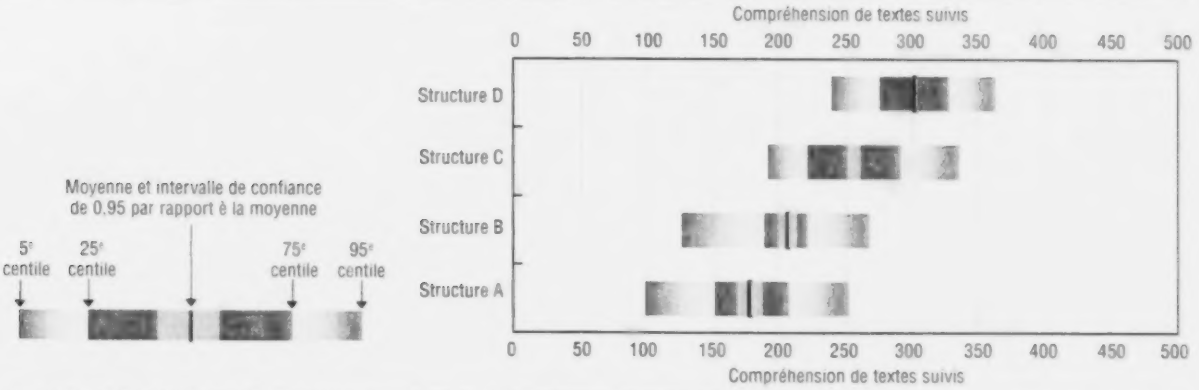
Notes moyennes à intervalles de confiance de 0,95 et notes aux 5e, 25e, 75e et 95e centiles sur l'échelle des textes suivis pour chaque structure latente, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005



Note : Voir le tableau C.4.7a à l'annexe C.

Graphique 4.7b

Notes moyennes à intervalles de confiance de 0,95 et notes aux 5e, 25e, 75e et 95e centiles sur l'échelle des textes suivis pour chaque structure latente, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005



Note : Voir le tableau C.4.7b à l'annexe C.

Les structures latentes permettent également de distinguer deux sortes de compétence de niveau 1. La plupart des niveaux de littératie de l'EIACA correspondent aux personnes qui réussissent les tâches de littératie de ce niveau, mais non les tâches du niveau suivant. Ainsi, une personne qui se classe au niveau 3 a de fortes chances de pouvoir accomplir les tâches typiques de ce niveau, mais non celles qui sont typiques du niveau 4. Le niveau 1, toutefois, comprend également des personnes qui ont de faibles chances de réussir même des tâches de niveau 1. Étant donné le modèle des notes obtenues à l'égard des composantes et le fait que les notes en compréhension de textes suivis sont moins élevées dans la structure A que dans la structure B, il semble raisonnable de supposer que les personnes qui trouvent difficiles les tâches de niveau 1 sont plus susceptibles d'appartenir à la structure latente A, alors que celles de la structure latente B sont celles qui réussissent les tâches de niveau 1.

4.6 Caractéristiques démographiques des structures latentes

Les résultats analysés dans la section qui précède font ressortir l'apport des composantes de la compétence, comme un ensemble, à la compréhension des capacités de lecture et de littératie, mais sans déterminer quelles personnes se classent dans quelle structure ni pourquoi. Dans la section qui suit, nous abordons certaines caractéristiques démographiques des structures.

Niveau de scolarité

Si la scolarité n'est pas synonyme de littératie, toutes les enquêtes antérieures sur la littératie menées au Canada ont cependant démontré la forte corrélation qui existe entre les deux. Le tableau 4.15 montre la répartition des niveaux de scolarité dans chacune des structures latentes selon la langue[15].

Tableau 4.15

Proportion de personnes de chaque structure latente ayant atteint différents niveaux de scolarité, selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Test anglais			
	Niveau inférieur au niveau secondaire		Niveau secondaire et supérieur	
Structure latente	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Structure A	42	(10.6)	58	(10.6)
Structure B	F	F	69	(14.2)
Structure C	27	(5.6)	73	(5.6)
Structure D	12	(2.3)	88	(2.3)
Toutes les structures	16	(2.1)	84	(2.1)

	Test français			
	Niveau inférieur au niveau secondaire		Niveau secondaire et supérieur	
Structure latente	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Structure A	74	(13.7)	F	F
Structure B	81	(8.5)	F	F
Structure C	60	(5.6)	40	(5.6)
Structure D	14	(1.9)	87	(1.9)
Toutes les structures	23	(2.5)	77	(2.5)

F données trop peu fiables pour être publiées

15. La taille des échantillons ne permet pas d'établir une répartition plus détaillée des niveaux de scolarité.

En anglais, la proportion de membres des structures A, B et C possédant au moins un diplôme d'études secondaires est moins élevée que dans l'ensemble de la population. C'est le cas, notamment, dans la structure latente A, qui présente les notes les plus faibles en compréhension de textes suivis et à l'égard des composantes. Il convient de souligner que cette structure est particulièrement faible à l'égard des composantes les plus fortement influencées par l'éducation, soit le décodage et l'orthographe. En français, les mêmes structures (A, B et C) comptent une proportion plus élevée de personnes sans diplôme d'études secondaires que dans l'ensemble de la population, mais l'écart entre les structures A et B est inversé, la structure B comptant la plus forte proportion de personnes sans diplôme. Les écarts entre les proportions française et anglaise reflètent la corrélation différente entre les notes obtenues à l'égard des composantes et la compétence en littératie, abordée au chapitre 3, ainsi que les profils différents des niveaux de scolarité entre les deux groupes.

Langue d'origine

Les résultats analysés plus haut dans le présent chapitre faisaient également ressortir une corrélation entre la langue d'origine et les notes obtenues à l'égard des composantes. Le tableau 4.16 présente ces données pour les structures latentes.

Tableau 4.16

Proportions de locuteurs natifs et non natifs dans chaque structure latente selon la langue, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003

	Test anglais			
	Anglais		Autres	
Structure latente	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Structure A	41	(11.6)	59	(11.6)
Structure B	F	F	90	(5.0)
Structure C	80	(4.0)	20	(4.0)
Structure D	92	(1.1)	8	(1.1)
Toutes les structures	83	(1.4)	17	(1.4)

	Test français			
	Français		Autres	
Structure latente	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Structure A	77	(15.1)	F	F
Structure B	75	(14.0)	F	F
Structure C	84	(4.9)	16.1	(4.9)
Structure D	98	(0.8)	F	F
Toutes les structures	94	(1.3)	6	(1.3)

F données trop peu fiables pour être publiées

1. Les locuteurs natifs français qui ont fait les tests des composantes en anglais sont inclus dans la catégorie des locuteurs natifs anglais, étant donné que leur performance n'était pas significativement différente. Pour la même raison, les locuteurs anglais qui ont fait le test des composantes en français sont regroupés avec les locuteurs natifs français.

Les deux groupes linguistiques évalués présentent des proportions nettement différentes de locuteurs non natifs; la tendance est donc différente. En anglais, on trouve de fortes proportions de locuteurs non natifs dans la structure A et surtout dans la structure B. On peut s'attendre à ce que les personnes dont l'anglais n'est pas la langue d'origine aient plus de difficulté avec les tâches de littératie. Le plus intéressant, toutefois, c'est que la structure B, celle qui possède des capacités de

décodage suffisantes mais une faible connaissance du vocabulaire, soit celle qui compte la plus forte proportion de ces locuteurs. Si ces personnes pouvaient lire dans leur première langue, elles pourraient utiliser en partie cette compétence dans les tâches de décodage en anglais, mais non dans les tâches de connaissance du vocabulaire. L'obstacle de la connaissance de la langue semble également réduire la proportion de locuteurs non natifs dans la structure D, en français comme en anglais.

Pour des raisons qui ne sont pas apparentes dans les données, la tendance est différente en français. Les structures A et B présentent la même proportion de locuteurs natifs, mais cette proportion est plus faible que dans l'ensemble de la population et que dans les structures C et D; à cet égard, les résultats en français sont semblables à ceux en anglais.

La majorité des locuteurs non natifs sont également des immigrants, mais de nombreux immigrants arrivent au Canada en parlant déjà l'anglais ou le français. Par exemple, 39 % des immigrants du groupe anglais parlaient l'anglais comme première langue et 42 % du groupe français parlaient français. L'étude des composantes de la lecture porte surtout sur la langue d'origine, car c'est l'expérience de la langue qui influe sur les notes aux différents tests, et non le statut d'immigrant proprement dit.

Âge

Dans la continuité des rapports antérieurs sur la littératie, nous avons montré dans le chapitre 2 que les Canadiens âgés avaient tendance à obtenir de faibles notes en littératie. Les estimations présentées dans le tableau 4.17 indiquent qu'on trouve habituellement moins de jeunes adultes dans les structures A et B qu'on ne s'y attendrait d'après la répartition de la population, notamment dans la structure B en anglais. L'explication tient peut-être au nombre élevé de locuteurs non natifs dans la structure B, dont beaucoup sont des immigrants qui arrivent habituellement au Canada à un âge plus avancé. La répartition des âges dans les structures C et D en anglais et dans la structure D en français correspond étroitement aux chiffres de la population.

Tableau 4.17

Proportions de personnes par groupe d'âge dans chaque structure latente selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Test anglais					
	16 à 35 ans		36 à 50 ans		50 ans et plus	
Structure latente	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Structure A	34	(11.0)	38	(9.7)	28	(8.7)
Structure B	27	(7.7)	F	F	45	(12.6)
Structure C	43	(6.8)	35	(5.5)	22	(5.3)
Structure D	42	(1.5)	37	(1.5)	21	(1.1)
Toutes les structures	41	(0.9)	37	(1.1)	22	(1.1)

	Test français					
	16 à 35 ans		36 à 50 ans		50 ans et plus	
Structure latente	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Structure A	F	F	65	(15.9)	F	F
Structure B	F	F	55	(10.5)	F	F
Structure C	29	(5.7)	40	(6.3)	31	(5.4)
Structure D	37	(3.3)	33	(3.4)	30	(2.4)
Toutes les structures	35	(3.1)	36	(3.3)	29	(2.3)

F données trop peu fiables pour être publiées

Lire pour le plaisir

Environ 52 % des personnes ayant subi les tests en anglais et 41 % de celles qui les ont subis en français déclarent lire des livres au moins une fois par semaine. Comme on pouvait s'y attendre, cette répartition varie d'une structure latente à l'autre. Les estimations figurent dans le tableau 4.18.

Tableau 4.18

Proportions de personnes qui lisent souvent des livres dans chaque structure latente selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Test anglais			
	Au moins une fois par semaine		Moins d'une fois par semaine	
Structure latente	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Structure A	F	F	65	(12.4)
Structure B	F	F	84	(8.2)
Structure C	39	(6.4)	61	(6.4)
Structure D	57	(3.1)	43	(3.1)
Toutes les structures	52	(2.6)	48	(2.6)

	Test français			
	Au moins une fois par semaine		Moins d'une fois par semaine	
Structure latente	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Structure A	F	F	96	(2.6)
Structure B	F	F	76	(9.7)
Structure C	29	(6.1)	71	(6.1)
Structure D	44	(2.8)	56	(2.8)
Toutes les structures	41	(2.5)	59	(2.5)

F données trop peu fiables pour être publiées

Les personnes qui se classent dans la structure D sont beaucoup plus portées que les autres à lire des livres au moins une fois par semaine, et celles des structures A et B sont les moins portées à le faire. La lecture peut être un résultat du profil des compétences des membres de la structure D, mais il ne fait aucun doute qu'elle contribue également à ce profil. En lisant, le lecteur enrichit son vocabulaire et trouve des occasions de décoder de nouveaux mots, ce qui l'amène à perfectionner les deux compétences.

Comme la structure B en anglais compte une forte proportion de locuteurs non natifs, le faible niveau de lecture qu'on y trouve résulte probablement à la fois du niveau de compétence et de la disponibilité de documents à lire. Comme la première langue ne constitue pas la distinction fondamentale entre les structures A et B en français, la tendance y révèle plus clairement l'influence du niveau de littératie, car les membres de la structure A, la plus faible sur le plan de la compétence en littératie, déclarent lire le moins. La fréquence de lecture propre à une structure croît à mesure que la moyenne des compétences aux composantes et en littératie augmente.

Situation économique et sociale

Comme les structures latentes sont étroitement liées à la compétence en littératie et que cette dernière est à son tour liée à la situation sur le marché du travail, on peut s'attendre à ce qu'une incidence économique et sociale soit liée aux structures. Le tableau 4.19 présente les estimations du rapport entre les structures latentes et le revenu. La taille de l'échantillon est trop restreinte pour permettre d'analyser ce rapport selon le sexe.

Tableau 4.19

Proportions de personnes à différents niveaux de revenu dans chaque structure latente selon la langue d'évaluation, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003

	Test anglais			
	Revenu d'au plus 25 000 $		Revenu de plus de 25 000 $	
Structure latente	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Structure A	59	(12.4)	41	(12.4)
Structure B	74	(13.3)	F	F
Structure C	56	(6.0)	44	(6.0)
Structure D	44	(3.6)	56	(3.6)
Toutes les structures	47	(2.9)	53	(2.9)
	Test français			
	Revenu d'au plus 25 000 $		Revenu de plus de 25 000 $	
Structure latente	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Structure A	75	(12.6)	F	F
Structure B	79	(10.8)	F	F
Structure C	62	(5.7)	38	(5.7)
Structure D	47	(3.8)	53	(3.8)
Toutes les structures	50	(3.2)	50	(3.2)

F données trop peu fiables pour être publiées

Les tendances des structures C et D sont semblables en anglais et français, la structure D comptant plus de personnes qui gagnent plus de 25 000 $ par année[16]. Cependant, comme le montrent les résultats présentés dans plusieurs tableaux antérieurs, les deux autres structures diffèrent entre les deux langues. En français, les structures A et B présentent à peu près les mêmes profils de revenu[17], alors qu'en anglais, la structure B compte une proportion nettement plus élevée de personnes à faible revenu que la structure A. Ce phénomène est probablement attribuable à la forte proportion de locuteurs non natifs de l'anglais qui se classent dans la structure B.

16. Comme le montre le total du tableau 4.19, le seuil de 25 000 $ permet de répartir la population en deux parties à peu près égales. Les données sur le revenu ayant été recueillies par tranches de 5 000 $, on ne disposait pas de données permettant d'établir cette répartition de manière plus précise.
17. La nécessité de consolider les catégories pour obtenir des statistiques fiables peut masquer certains écarts subtils.

4.7 Conclusion

En résumé, les structures latentes représentent des ensembles très distincts de compétences en littératie.

Structure latente A	Les adultes de cette structure obtiennent les notes les plus faibles en compréhension de textes suivis, dans la tranche inférieure du niveau 1 de l'EIACA. Ce résultat est lié aux faibles notes à l'égard des composantes, qui, à leur tour, semblent découler principalement de faibles niveaux de scolarité en anglais et en français. En particulier, les membres de cette structure latente n'ont pas acquis la capacité de décodage nécessaire pour améliorer leur niveau de littératie. Cette structure représente 3,8 % de la population évaluée en anglais et 2,2 % de la population évaluée en français.
Structure latente B	Les compétences en littératie des adultes de cette structure sont limitées principalement par le manque de vocabulaire. Leur rendement aux tâches de décodage est aussi bon que le rendement typique de la structure latente C et leur permet de réussir la plupart des tâches de niveau 1, mais les tâches de niveau 2 semblent exiger un niveau de vocabulaire que les lecteurs de cette structure ne possèdent pas. Leurs lacunes en vocabulaire découlent principalement d'une connaissance insuffisante de la langue d'évaluation (surtout chez les personnes évaluées en anglais) ou d'un faible niveau de scolarité (surtout chez les personnes évaluées en français). Cette structure représente 3,0 % de la population évaluée en anglais et 2,9 % de la population évaluée en français.
Structure latente C	Le modèle des composantes de la compétence de cette structure est semblable à celle de la structure latente D mais, dans l'ensemble, à un niveau inférieur pour chaque composante. Les membres de la structure C accomplissent facilement des tâches de niveau 2 et certains peuvent réussir des tâches simples de niveau 3. Les niveaux de scolarité de cette structure sont quelque peu inférieurs à ceux de la structure D, mais l'écart le plus révélateur tient à l'utilisation de la littératie. Les lecteurs de cette structure sont beaucoup moins portés à lire régulièrement, ce qui réduit les occasions d'enrichir leur vocabulaire et d'améliorer leurs capacités de décodage. Cette structure représente 16,5 % de la population évaluée en anglais et 13,1 % de la population évaluée en français.
Structure latente D	Comme nous l'avons mentionné plus haut, le modèle des compétences des structures C et D est semblable, mais les personnes de la structure D obtiennent des notes plus élevées à l'égard de toutes les composantes. Cette structure présente les compétences, les niveaux de scolarité et l'engagement à l'égard de la littératie les plus élevés. La plupart des membres de cette structure accomplissent facilement des tâches de niveau 3 et, naturellement, certains réussissent des tâches des niveaux 4 et 5. Cette structure représente 76,7 % de la population évaluée en anglais et 81,8 % de la population évaluée en français.

Il importe de souligner qu'en fonction des composantes, la structure latente C ressemble davantage à la structure D qu'aux structures A ou B. Comme la structure C correspond au niveau 2 en littératie, alors que les structures A et B représentent le niveau 1 et la structure D, les niveaux 3 et plus, il s'ensuit que les compétences qui sous-tendent le niveau 2 ressemblent davantage à celles du niveau 3 qu'à celles du niveau 1. Si l'on considère que les niveaux 1 et 2 sont inférieurs au seuil de compétence nécessaire, on doit également reconnaître la nécessité d'établir des programmes d'intervention très différents pour les deux niveaux.

Les profils des composantes de la compétence établis par le biais des structures latentes ont de l'importance sur les plans des politiques et de la pratique. Sur le plan des politiques, les structures latentes permettent de beaucoup mieux comprendre la nature des compétences qui composent les niveaux de littératie de l'EIACA, et particulièrement le genre de difficultés en lecture qui caractérise le rendement aux niveaux 1 et 2. Les données sur les structures latentes laissent également entrevoir que les adultes qui se situent au niveau 2 diffèrent de ceux du niveau 1 non seulement par le niveau de littératie, mais aussi par la configuration des composantes de la compétence. Les personnes qui se classent au niveau 2 possèdent une connaissance de la langue beaucoup plus grande que leurs homologues du niveau 1, que ces derniers appartiennent à la structure A ou B, comme en témoignent leurs notes supérieures en connaissance du vocabulaire et en orthographe. Cependant, malgré une connaissance du vocabulaire proche de celle des lecteurs susceptibles de se classer au niveau 3, les tâches de niveau 3 sont trop difficiles pour elles à cause de leurs faibles capacités de décodage.

On peut en déduire, par exemple, que le recours à des méthodes d'information en langage clair portant principalement sur le vocabulaire et la structure des phrases risque d'être peu avantageux pour les personnes qui se situent au niveau 2 (notamment celles qui se classent également dans la structure latente C), puisque la difficulté de lecture typique de ces lecteurs ne tient pas au vocabulaire. En outre, les regroupements par composante et par structure latente permettent de mieux comprendre le niveau 1 en distinguant les adultes de niveau 1 qui risquent de trouver difficiles même les tâches les plus faciles de ceux qui peuvent accomplir les tâches de niveau 1, en grande partie fondées sur le vocabulaire, mais non des tâches plus complexes de niveau 2.

Les structures latentes permettent également de distinguer deux sortes de compétence de niveau 1. La plupart des niveaux de littératie de l'EIACA correspondent aux personnes qui réussissent les tâches de littératie de ce niveau, mais non les tâches du niveau suivant. Ainsi, une personne qui se classe au niveau 3 a de fortes chances de pouvoir accomplir les tâches typiques de ce niveau, mais non celles qui sont typiques du niveau 4. Le niveau 1, toutefois, comprend également des personnes qui ont de faibles chances de réussir même des tâches de niveau 1. Étant donné la tendance des notes obtenues à l'égard des composantes et le fait que les notes en compréhension de textes suivis sont moins élevées dans la structure A que dans la structure B, il semble raisonnable de supposer que les personnes qui trouvent difficiles les tâches de niveau 1 sont plus susceptibles d'appartenir à la structure latente A, alors que celles de la structure latente B sont celles qui réussissent les tâches de niveau 1.

En conclusion, on peut se demander ce que les structures latentes et les composantes expliquent au sujet de la littératie. Manifestement, elles n'expliquent pas tout. Les notes obtenues à l'égard des composantes par les personnes dont les capacités de lecture se situent au niveau 3 ne diffèrent pas tellement de celles des lecteurs qui se classent aux niveaux 4 et 5, et même ceux qui se situent au niveau 2 sont souvent impossibles à distinguer des lecteurs de niveau 3. Les structures latentes n'expliquent pas non plus les écarts entre les niveaux de littératie élevés, comme le montre le tableau 4.20.

Tableau 4.20

Répartition des niveaux de littératie selon la structure latente et la langue, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Test français			
	Structures latentes A, B et C		Structure latente D	
Compréhension de textes suivis	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Niveau 1	79,1	(7,1)	21,1	(7,1)
Niveau 2	23,9	(3,6)	76,1	(3,6)
Niveaux 3 et plus	3,6	(0,9)	96,4	(0,9)
	Test anglais			
	Structures latentes A, B et C		Structure latente D	
Compréhension de textes suivis	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Niveau 1	89,6	(4,3)	F	F
Niveau 2	29,9	(5,1)	70,1	(5,1)
Niveaux 3 et plus	9,2	(1,7)	91,5	(1,7)

F données trop peu fiables pour être publiées

Presque toutes les personnes qui se situent aux niveaux 3 et plus se classent dans la structure latente D, de même que la grande majorité des personnes de niveau 2, de sorte que les structures latentes ne distinguent pas ces niveaux élevés. Cette constatation n'a cependant rien d'étonnant. Les analyses des niveaux de littératie de l'EIACA révèlent que trois propriétés des items, à savoir la complexité sémantique, la complexité structurelle et la quantité d'information, suffisent à expliquer en grande partie les écarts entre les niveaux. Des adultes se situent au niveau 2 non parce qu'il leur manque des composantes de la compétence en lecture, mais parce qu'il leur manque les stratégies de lecture nécessaires pour accomplir les tâches de niveau 3. À l'opposé, toutefois, la plupart des personnes qui se situent au niveau 1 s'y trouvent en grande partie parce qu'il leur manque effectivement une partie ou la totalité des composantes de la compétence. Les constatations tirées de l'EICL donnent à penser qu'à moins d'acquérir les composantes de la compétence, il leur sera difficile d'acquérir les stratégies de lecture nécessaires pour accomplir les tâches de niveau 2 et des tâches plus difficiles. En outre, les composantes, surtout dans la mesure où elles définissent les structures latentes A, B et C, permettent de mieux comprendre le niveau 1 et de délimiter les caractéristiques des personnes qui se situent au plus faible niveau de littératie des adultes.

Auteur

Stan Jones

Chapitre 5

Conclusions et incidences sur la politique et l'enseignement publics

Sur la foi des constatations tirées des enquêtes antérieures sur la littératie, on s'entend à reconnaître que la compétence en littératie influence l'employabilité, les gains, la santé, l'engagement social et l'accès aux possibilités d'apprentissage futures. L'absence de changement notable du rendement en littératie au Canada entre 1994 (EIAA) et 2003 (EIACA) et les variations observées dans les résultats des diverses provinces, a créé un intérêt sur comment il est possible d'améliorer les compétences en littératie des adultes. Les écarts dans le rendement en littératie entre les personnes et entre les économies régionales importent pour le Canada, car ils limitent notre capacité de concurrencer des pays où le niveau de compétence en littératie augmente rapidement. À l'avenir, les niveaux de littératie pourraient donc influencer les taux de croissance économique et, par conséquent, le niveau de vie des Canadiens.

Près de 57 % des Canadiens de 16 à 65 ans qui se situent au niveau 1 sur l'échelle de compréhension de textes suivis de l'EIACA, et 70 % de ceux qui se classent au niveau 2, avaient un emploi au moment de la collecte des données. La perspective d'emploi, ainsi que les chances d'épanouissement des individus, à faible niveau de littératie qui ne sont pas sur le marché du travail, pourraient être grandement rehaussés, si l'on pouvait améliorer leurs niveaux de littératie. L'ensemble du Canada en profiterait grandement aussi. Les constatations analysées dans le présent rapport nous aident considérablement à comprendre la nature des problèmes de littératie des adultes et les mesures à prendre pour les résoudre.

- Comme le laissaient entrevoir la théorie et les constatations antérieures, le rendement à l'égard des composantes de la lecture était étroitement lié à la capacité de lire avec fluidité et automatisme qu'exigent les niveaux 3, 4 et 5 de compréhension de textes suivis en anglais et en français. Il existait un lien direct entre le rendement à l'égard des composantes évaluées dans le cadre de l'EICL et les notes obtenues en compréhension de textes suivis.

- Le rendement des participants ayant subi les divers tests de lecture en français différait de celui des personnes qui les avaient subis en anglais, ce qui témoignait des différences linguistiques et orthographiques entre les deux langues. Les écarts étaient en outre influencés par le fait qu'un plus grand nombre de locuteurs non natifs ont subi les tests en anglais qu'en français.

- Afin de cerner des groupes relativement homogènes d'apprenants qui partagent des besoins communs en apprentissage de la littératie, les analyses de structure latente ont servi à définir quatre groupes distincts, comme le montre le tableau 4.10.

- Les analyses de structure latente reposaient sur l'évaluation des composantes de la compétence liées au vocabulaire, au décodage et à la mémoire de travail qui sont essentielles à la lecture et à la compréhension courantes.

Les personnes qui se situaient dans la structure latente A ont obtenu les notes les plus faibles en compréhension de textes suivis, dans la tranche inférieure du niveau 1. Ce résultat est lié aux faibles notes des répondants à l'égard des composantes, notamment parce qu'ils n'avaient pas acquis la capacité de décodage nécessaire pour lire de manière compétente. En général, leurs compétences en littératie sont si limitées qu'il leur est très difficile d'acquérir de l'information nouvelle de manière fiable en lisant des textes imprimés.

Les personnes de la structure latente B sont limitées principalement par leur manque de vocabulaire. Leurs capacités de décodage leur permettent de réussir la plupart des tâches de niveau 1, mais les tâches de niveau 2 semblent exiger un niveau de vocabulaire supérieur à celui qu'elles possèdent déjà. Le groupe anglophone de la structure latente B se compose principalement de locuteurs non natifs.

Les répondants de la structure latente C s'apparentent davantage aux personnes de la structure D qu'à celles des structures A et B. Toutefois, les adultes de la structure C ont obtenu à l'égard de chaque composante des notes inférieures à celles des personnes de la structure D. Ils arrivent à accomplir la plupart des tâches de niveau 2 et certaines tâches faciles de niveau 3. La différence frappante entre les structures C et D tient à l'utilisation de la littératie. Les personnes de la structure C étant moins portées à lire régulièrement, elles ont moins d'occasions d'enrichir leur vocabulaire et d'améliorer leur compétence en décodage.

Les adultes de la structure latente D obtiennent des notes élevées à l'égard de toutes les composantes, mais le profil de leur rendement en lecture est semblable à celui des personnes qui se classent dans la structure latente C. Ils accomplissent facilement les tâches de niveau 3 et réussissent même certaines tâches des niveaux 4 et 5. Or une bonne proportion des personnes de cette structure se classent pourtant au niveau 2 (28 %).

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 4, l'analyse des composantes de la compétence en lecture semble démontrer que les personnes de niveau 1 sont différentes des individus de niveau 2, non seulement en raison de leur capacité en littératie, mais aussi par la configuration des composantes de leur compétence. Les profils de compétences des personnes de niveau 2 ressemblent davantage à ceux des personnes de niveau 3 qu'à ceux des personnes de niveau 1.

Il importe également de souligner qu'une forte proportion d'adultes de niveau 2 (70 % de ceux qui ont effectué le test en anglais et 76 % de ceux qui l'ont effectué en français) se classent dans la structure D. Cette constatation suppose que les adultes de la structure D ont maîtrisé les composantes de la compétence en lecture, mais qu'elles semblent ne pas avoir acquis les stratégies de lecture qui leur permettraient d'accomplir de manière fiable des tâches de niveau 3.

Si l'objectif était de hausser les compétences des personnes qui se situent aux niveaux 1 et 2, l'analyse des composantes donne à penser qu'il faudrait adapter les méthodes d'apprentissage aux besoins de chaque groupe. Les types de programmes d'intervention requise pour chacune de ces structures doivent être ciblés afin de répondre aux besoins particuliers des différents groupes en matière d'apprentissage de la littératie. Il serait donc utile de connaître la répartition des apprenants au sein des structures. Le tableau 4.12 présente ces renseignements séparément pour les populations francophone et anglophone.

Les deux structures latentes qui obtiennent les notes les plus faibles à l'égard des composantes, soit les structures A et B, représentent une proportion minime (moins de 4 %) de la population canadienne. La structure C compte un pourcentage légèrement plus élevé d'adultes anglophones (16,5 %) que d'adultes francophones (13,1 %).

Principales incidences sur la politique et l'enseignement publics

- Le Canada compte très peu de personnes qu'on pourrait appeler « analphabètes » et qui ne savent pas lire, même compte tenu des locuteurs non natifs de l'anglais et du français. Environ 16 % des adultes qui possèdent des compétences de niveaux 1 et 2 en anglais et en français ont une capacité de lecture limitée. La plupart d'entre eux possèdent certaines des composantes nécessaires, mais à un niveau inférieur à celui qu'exige la compétence de niveau 3. Si les interventions doivent être intenses et peut-être de longue durée, l'ensemble des investissements nécessaires pour relever le niveau de littératie global de la population adulte canadienne pourrait toutefois être beaucoup moins élevé qu'on ne l'estimait initialement, car ce groupe est restreint.
- Bien que les programmes d'information en langage clair[18] soient nécessaires et souhaitables, ils risquent de ne pas permettre à trois des quatre structures d'accéder à l'information imprimée. Des compétences en décodage et en vocabulaire sont nécessaires même pour comprendre des textes simples.
- L'analyse des structures latentes donne à penser que les adultes qui se situent au niveau 2 diffèrent de ceux du niveau 1 non seulement par leur niveau de compétence, mais aussi par la configuration des composantes de leur compétence. Ceux qui se situent au niveau 2 obtiennent des notes plus élevées en vocabulaire et en orthographe. Malgré leur vocabulaire suffisant, les tâches de niveau 3 sont trop difficiles pour eux à cause de leur faible capacité de décodage. Les interventions auprès des personnes qui se classent au niveau 1 doivent donc être très différentes de celles qui

18. Le langage clair est un processus qui consiste d'abord à comprendre les besoins et les compétences des lecteurs et l'objet du document qui leur est destiné. Les programmes d'information en langage clair reposent sur les mêmes travaux de recherche que l'EIACA et l'EICL en faisant ressortir les caractéristiques d'un texte qui aident les personnes à lire, à comprendre et à utiliser l'information écrite. Le langage en question est clair, concis et bien organisé. Source : Northwest Territories Literacy Council.

s'adressent aux adultes de niveau 2. Ces derniers doivent se concentrer davantage sur leurs capacités de décodage tout en maintenant leur vocabulaire.

- Une forte proportion de personnes de la structure latente A ont un faible niveau de scolarité. Toutefois, on trouve également de nombreux adultes qui ont réussi à poursuivre leurs études secondaires malgré leurs difficultés en lecture, ce qui risque d'avoir une incidence sur leur parcours d'apprentissage futur et sur leur fonctionnement courant en société. Idéalement, des normes devraient assurer que toutes les personnes qui obtiennent un diplôme d'études secondaires possèdent des compétences en littératie de niveau 3 afin de bien fonctionner dans l'économie mondiale du savoir. En effet, on acquiert les capacités de décodage surtout pendant les études secondaires, alors qu'on peut continuer d'enrichir son vocabulaire par le biais du travail, de la lecture et de la formation future pour accroître le niveau de base atteint au cours des études.
- Une proportion importante d'adultes des trois structures latentes inférieures est composée d'immigrants, particulièrement de ceux dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français. La compétence en littératie de beaucoup d'entre eux est insuffisante étant donné le niveau élevé qu'exigent l'économie et la société canadiennes. Souvent, les programmes d'intervention offerts aujourd'hui au Canada n'arrivent pas à les habiliter à accroître leur rendement ni à leur permettre de travailler et de gagner leur vie selon leur potentiel, vu leurs niveaux de scolarité.
- Il importe donc d'offrir aux personnes qui se situent dans les structures latentes faibles des occasions de participer à des programmes de formation en littératie pertinents afin qu'elles bénéficient à l'avenir de l'éducation et de la formation des adultes.

La littératie est une compétence clé dans un monde où l'information, imprimée ou numérique, est omniprésente. L'Enquête internationale sur les compétences en lecture a fourni des renseignements précieux sur les modèles des capacités de lecture des lecteurs adultes aux compétences les plus faibles. On peut maintenant tirer parti de ces renseignements en prenant des décisions concernant la planification et l'offre de cours de lecture pertinents et efficients à différents groupes d'apprenants adultes. Le nouvel ensemble de données devrait permettre d'établir de meilleurs systèmes pour diagnostiquer les adultes aux compétences faibles, d'adapter le contenu et les modalités de l'enseignement à leurs besoins et d'améliorer les stratégies visant à encourager la participation active des apprenants adultes.

Auteurs

Satya Brink, T. Scott Murray et Sylvie Grenier

Annexe A

Plan d'évaluation et méthodologie

L'Enquête internationale sur les compétences en lecture (EICL) est une enquête de suivi du l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) menée en 2003. L'EIACA visait à produire des mesures de la compétence dans plusieurs domaines de littératie et des compétences fonctionnelles des populations adultes, en particulier les compétences jugées importantes sur les plans économique et social. L'EIACA visait également à établir le profil des ensembles de compétences de sous-populations ciblées comme les jeunes, les Autochtones urbains, les immigrants et les minorités linguistiques de certaines régions infranationales. Quant à l'EICL, elle porte surtout sur les adultes ayant une faible compétence en littératie. Ces adultes présentent un grand intérêt pour les décideurs, car les renseignements recueillis à ce jour n'ont pas fourni de données suffisantes pour permettre de concevoir des programmes de soutien à l'apprentissage efficients et efficaces.

Les objectifs de l'EICL consistent, premièrement, à produire des estimations démographiques nationales de capacités spécifiques de lecture chez les adultes ayant un faible niveau de littératie et à les comparer à celles d'adultes ayant un niveau de littératie supérieur; deuxièmement, à cerner la relation entre les capacités de lecture, et d'une part les compétences en littératie et d'autre part, d'autres caractéristiques des adultes, troisièmement, à identifier des sous-groupes en fonction des modèles de leur rendement à l'égard des tâches de lecture.

Plan d'évaluation

L'EICL a mesuré deux aspects de la littératie des adultes : la compréhension de textes suivis et la compréhension de textes schématiques. L'enquête a également mesuré cinq compétences liées à la lecture : la reconnaissance des mots, le vocabulaire, la

compréhension auditive, les compétences générales d'assimilation de la lecture, et l'orthographe.

On a évalué les compétences en compréhension de textes suivis et de textes schématiques au moyen d'un ensemble de tâches conçues pour simuler des activités de lecture et d'écriture courantes : signer une carte de bibliothèque, lire une annonce publicitaire, suivre une recette, etc. Ces tâches étaient réparties dans deux livrets : un livret de tâches essentielles contenant neuf tâches simples et un livret de tâches principales contenant 31 tâches réparties en deux blocs. On a demandé aux répondants de remplir d'abord le livret de tâches de base et, s'ils avaient au moins trois bonnes réponses, on leur a demandé de remplir le livret de tâches principales.

On a évalué la reconnaissance des mots avec les tests d'habileté en lecture de mots réels (THaLeM-A) et de pseudo-mots (THaLeM-B), le vocabulaire avec une version abrégée de l'Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP-m), les compétences générales d'assimilation avec les tests de dénomination rapide automatisée (DRA) et de mémoire de chiffres (Digit-Span) et l'orthographe avec une version abrégée de Moats (1995)[19].

Population cible

La population cible de l'EICL est composée des résidents des dix provinces canadiennes qui avaient 16 ans et plus au moment de la collecte de données de l'EIACA (juin 2003), à l'exclusion des résidents à long terme d'établissements, des membres des forces armées et des personnes vivant dans des réserves indiennes ou des régions éloignées. La population cible de l'EICL exclut également les personnes de plus de 65 ans dans la population anglophone. On a retenu les personnes de plus de 65 ans dans la population francophone pour accroître la taille de l'échantillon et pour calculer les notes en compréhension de textes suivis et les notes sur l'échelle de littératie. Toutefois, on les a exclues des analyses de données effectuées pour les besoins du présent rapport.

En raison de contraintes opérationnelles, on a également exclu de la population cible les résidents de régions peu peuplées. Même combinées à celles qui sont mentionnées plus haut, ces exclusions représentaient au plus 2 % de la population totale des dix provinces (y compris les personnes de plus de 65 ans).

Base de sondage

Au moment de planifier l'EIACA, on a choisi comme base de sondage le plus récent Recensement de la population et du logement, en date du 15 mai 2001. Plus précisément, la base de sondage était composée des ménages dénombrés au moyen du questionnaire complet du recensement (échantillon de 20 % de la population canadienne). L'EICL étant un suivi de l'EIACA, la base de sondage est identique[20].

Plan d'échantillonnage

On a employé un plan d'échantillonnage stratifié à phases multiples et à plusieurs degrés pour prélever l'échantillon de l'EICL. Comme l'EICL est un suivi de l'EIACA, le plan d'échantillonnage de sa première phase est identique à celui de l'EIACA.

19. On trouvera une description complète de ces composantes au chapitre 3.

20. Le lecteur trouvera de plus amples renseignements sur le plan d'échantillonnage de l'EIACA dans le rapport intitulé *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (Statistique Canada, 2003).

Dans le cas de l'EIACA, on avait employé un plan d'échantillonnage probabiliste stratifié à plusieurs degrés pour prélever l'échantillon à partir de la base du recensement. Ce plan a servi à constituer des échantillons distincts pour les deux langues officielles, l'anglais et le français. De plus, on a accru la taille de l'échantillon afin de produire des estimations pour un certain nombre de sous-groupes de population. Des ministères provinciaux et d'autres organismes ont commandité des échantillons supplémentaires pour accroître la base ou pour cibler certaines sous-populations, dont les jeunes (de 16 à 24 ans au Québec, de 16 à 29 ans en Colombie-Britannique), les adultes de 25 à 64 ans au Québec, les minorités linguistiques (les anglophones au Québec, les francophones ailleurs), les nouveaux immigrants et les immigrants établis, les Autochtones urbains et les résidents des territoires du Nord.

Dans chacune des dix provinces, on a en outre stratifié la base du recensement en deux strates, l'une urbaine, l'autre rurale. On a restreint la strate urbaine aux centres urbains d'une certaine taille, déterminée d'après le recensement antérieur. On a réparti le reste de la base de sondage en unités primaires d'échantillonnage (UPÉ) qui contenaient une population suffisante en fonction du nombre de logements à l'intérieur d'un secteur limité et raisonnablement compact. De plus, on a ajouté une indication générale du niveau de scolarité de la population d'après le Recensement de 1996 pour créer des UPÉ qui reflétaient la répartition des niveaux de scolarité de leur province.

À l'intérieur de la strate urbaine, on a utilisé deux degrés d'échantillonnage. Au premier degré, on a sélectionné systématiquement des ménages avec probabilité proportionnelle à la taille. On a défini la mesure de la taille en fonction du nombre d'adultes au sein d'un ménage. Au deuxième degré, on a sélectionné au hasard une personne d'après la liste d'adultes admissibles, au sein des ménages.

Dans la strate rurale, on a utilisé trois degrés pour prélever l'échantillon. Au premier degré, on a sélectionné des UPÉ avec probabilité proportionnelle à la taille de la population d'après le nombre total d'adultes dans la population observée de chaque échantillon du Recensement de 2001. Aux deuxième et troisième degrés, on a repris la même méthode de sélection à deux degrés que dans le cas de la strate urbaine.

L'EICL visait à produire des estimations à l'échelle du Canada pour les deux langues officielles, l'anglais et le français. On a prélevé l'échantillon parmi les répondants à l'EIACA qui, au moment de la collecte de données, ont accepté de participer à une enquête de suivi. Comme l'étude porte sur la population adulte ayant un faible niveau de littératie, l'échantillon de l'EICL cible surtout les personnes qui se classent au niveau 1 de l'EIACA en compréhension de textes suivis. On a ensuite sélectionné les unités au hasard au sein des strates définies par les classifications croisées de la langue (l'anglais et le français), des provinces, des sous-populations, des niveaux de littératie estimés d'après l'EIACA et des groupes d'âge. On a procédé de cette façon pour respecter dans toute la mesure du possible le plan de l'EIACA. Puis, on a réduit l'échantillon de 15 % pour comprimer les dépenses engagées sur le terrain. On a effectué deux séries de compressions : on a éliminé un certain nombre d'interviews coûteuses en région éloignée (ce qui représente la moitié de la réduction de 15 %) et on a retiré les anglophones de plus de 65 ans (ce qui a eu pour effet de réduire la population cible). Il aurait été préférable de le faire au moment du prélèvement de l'échantillon, mais ce n'était pas possible à cause de contraintes temporelles et opérationnelles.

Un pourcentage appréciable de répondants ayant refusé de prendre part à une enquête de suivi, on a effectué une analyse de non-réponse pour s'assurer qu'il n'y aurait pas d'écart substantiel entre les personnes qui ont accepté de participer à l'enquête de suivi et celles qui ont refusé. Comme le montrent les tableaux A.1 et A.2, les personnes de niveau 1 étaient proportionnellement plus nombreuses que celles des niveaux 2 et plus à refuser de répondre à l'enquête de suivi. Toutefois, comme il ne s'agissait pas d'estimer les niveaux de littératie de la population, mais le lien entre l'échelle de littératie et le rendement à l'égard des composantes, cet écart n'avait aucune incidence. Il fallait surtout s'assurer que les personnes appartenant à chaque niveau de littératie qui avaient accepté de participer à l'enquête de suivi n'étaient pas différentes de celles qui avaient refusé. On a comparé les deux groupes à l'aide d'un certain nombre de variables démographiques. Cette analyse a montré que les caractéristiques des personnes étaient semblables au sein de chaque niveau de littératie. On n'a relevé aucune différence substantielle entre les personnes appartenant à chaque niveau de littératie qui avaient accepté de participer à l'enquête de suivi et celles qui avaient refusé.

Tableau A.1

Répartition en pourcentage des répondants en anglais selon l'acceptation ou le refus, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003

	Accepte d'être re communiqué		Refus d'être re communiqué	
	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Niveau 1				
Textes suivis	31,7	1,8	68,3	1,8
Textes schématiques	33,0	1,8	67,0	1,8
Niveau 2				
Textes suivis	53,1	1,5	46,9	1,5
Textes schématiques	55,0	1,4	45,0	1,4
Niveau 3				
Textes suivis	67,8	1,4	32,2	1,4
Textes schématiques	66,8	1,2	33,0	1,2
Niveau 4				
Textes suivis	76,3	1,9	23,7	1,9
Textes schématiques	75,2	2,1	24,9	2,1
Niveau 5				
Textes suivis	81,6	6,5	F	6,5
Textes schématiques	83,8	7,0	F	7,0

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau A.2

Répartition en pourcentage des répondants en français selon l'acceptation ou le refus, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003

	Accepte d'être re communiqué		Refus d'être re communiqué	
	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Niveau 1				
Textes suivis	27.0	2.5	73.0	2.5
Textes schématiques	27.6	2.7	72.4	2.7
Niveau 2				
Textes suivis	44.9	2.3	55.1	2.3
Textes schématiques	48.5	2.3	51.5	2.3
Niveau 3				
Textes suivis	61.4	2.1	38.6	2.1
Textes schématiques	60.3	1.8	39.7	1.8
Niveau 4				
Textes suivis	65.3	3.4	34.7	3.4
Textes schématiques	64.7	3.9	35.3	3.9
Niveau 5				
Textes suivis	70.1	10.2	F	10.2
Textes schématiques	69.1	12.5	F	12.5

F données trop peu fiables pour être publiées

Taille de l'échantillon

Dans le cas de l'EIACA, à chaque province correspondait un échantillon de base représentant la population générale. De plus, on a ajouté des échantillons supplémentaires pour accroître la base ou pour cibler certaines sous-populations. On a sélectionné ces échantillons de manière séquentielle, l'un après l'autre, à partir de l'échantillon de base. Après avoir sélectionné chaque échantillon, on a retiré les ménages choisis de la base avant de passer aux sélections suivantes, rendant ainsi les échantillons dépendants.

On a déterminé l'échantillon de l'EICL en examinant la répartition des niveaux de littératie et des groupes d'âge de l'EIACA selon la langue, sans égard aux échantillons supplémentaires, en tenant compte de la non-réponse et des contraintes de coûts. Finalement, l'échantillon de l'EICL se composait de 2 967 personnes, dont 1 585 pour l'anglais et 1 382 pour le français.

Collecte de données

Le plan d'enquête de l'EICL combinait les techniques de l'évaluation pédagogique à celles d'une enquête-ménage afin d'évaluer la littératie et les capacités de lecture et d'obtenir les renseignements nécessaires pour rendre ces mesures significatives. Les tests (livrets de tâches principales et tests des compétences liées à la lecture) constituaient le dernier d'une série d'instruments de collecte à être appliqués. On a d'abord demandé aux répondants de répondre au questionnaire de référence, qui comprenait plusieurs modules de renseignements nécessaires pour rapprocher les compétences évaluées à leur situation économique et sociale. Plus précisément, les intervieweurs ont posé aux répondants une série de questions sur leur scolarité, la langue parlée dans diverses situations, leur situation par rapport au marché du travail, et un autre ensemble de questions sur leur santé et leurs incapacités. Il fallait donc

compter un temps moyen d'environ 30 minutes pour administrer le questionnaire de référence.

Une fois le questionnaire de référence rempli, on a remis au répondant un court livret de neuf tâches de lecture relativement simples (livret des tâches essentielles). Puis, on a remis aux répondants qui avaient réussi au moins trois des neuf tâches essentielles un livret de tâches principales, beaucoup plus longs et plus difficiles, comprenant 31 tâches. Les tests n'étaient pas minutés et on a encouragé le répondant à essayer chaque item. On lui a donc accordé le maximum de chances pour faire preuve de ses compétences, même si ces dernières s'avéraient faibles.

Puis, on a soumis tous les répondants, quelle que soit leur note à l'égard des tâches essentielles, à une série d'exercices supplémentaires. Conçus pour mesurer les compétences liées à la lecture, les tests ont été administrés comme suit : le premier exercice était la version abrégée de l'Échelle de vocabulaire en images de Peabody (EVIP-m); on a demandé au répondant d'identifier, parmi quatre images différentes, laquelle correspondait à un mot énoncé par l'intervieweur. Puis venait le test de dénomination automatisée (DRA) : on a demandé au répondant de lire le plus rapidement possible une série de lettres au hasard. Le troisième exercice consistait à lire le plus rapidement possible une liste de mots réels (THaLeM-A), puis une liste de pseudo-mots (THaLeM-B). Le délai imparti pour chaque liste de mots était de 60 secondes. Le quatrième exercice était le test PhonePass, qui comprenait trois tâches différentes : la répétition de phrases simples, un ensemble de questions à réponse brève et la lecture de phrases simples. Le cinquième test consistait à répéter une série de chiffres dans l'ordre et une autre série dans l'ordre inverse à celui dans lequel les chiffres étaient lus. Le dernier exercice était un test d'orthographe.

L'EICL était une enquête papier et crayon, mais les tests DRA, TLM, PhonePass et le test de mémoire de chiffres ont été enregistrés au téléphone. Ordinate Corp. a mis au point le système d'enregistrement téléphonique. Les tests ont été administrés de telle sorte que l'intervieweur, au moyen d'un téléphone spécial, appelait le système d'enregistrement et le répondant effectuait le test au téléphone pendant que l'intervieweur écoutait.

La collecte de données a commencé en octobre 2004 et les dernières interviews ont été menées en février 2005. Tous les documents relatifs à l'enquête ont été retournés au bureau central en mars 2005.

Pour assurer un haut degré de qualité des données, on a suivi les lignes directrices relatives à l'administration de l'enquête, tout en adhérant aux normes et méthodes internes de Statistique Canada. Les interviews ont été menées à domicile, de manière impartiale. On a assuré la formation et la supervision des intervieweurs en mettant l'accent sur l'importance des précautions à prendre contre les erreurs dues aux non-réponses. Les intervieweurs avaient pour instruction formelle de retourner à plusieurs reprises chez les ménages non répondants afin d'obtenir le plus de réponses possible. Comme l'EICL était un suivi de l'EIACA, il fallait communiquer avec des répondants spécifiques et mettre en œuvre des méthodes spéciales pour s'assurer que les répondants à l'EICL étaient bien les mêmes qui avaient pris part à l'EIACA l'année précédente. On a accordé une attention particulière aux répondants dont on ne disposait plus des coordonnées ou dont l'adresse et le numéro de téléphone avaient changé depuis l'interview de l'EIACA menée en 2003. Enfin, on a supervisé le travail des intervieweurs en exerçant de fréquents contrôles de la qualité au début de la collecte de données, puis moins de contrôles par la suite, et en offrant aux intervieweurs de l'aide durant la période de collecte de données.

L'exactitude de la notation des tests étant essentielle pour assurer un haut degré de qualité des données, il fallait exercer un contrôle intégral par double saisie.

Notation des tests

Les livrets de tâches ont été notés différemment des tests des compétences liées à la lecture. Certains de ces tests (PhonePass, THaLeM et DRA) ont été notés à partir de fichiers audio, alors que d'autres (EVIP, test de mémoire de chiffres et orthographe) l'ont été à partir des feuilles de réponse remplies par l'intervieweur. Les personnes chargées de la notation ont reçu une formation intensive relativement à la notation des réponses aux livrets de tâches et aux tests des compétences liées à la lecture. On leur a remis un manuel de notation renfermant des directives détaillées.

Premièrement, au moins 30 % des livrets de tâches ont dû faire l'objet d'une deuxième notation. Les normes internationales exigent une concordance de 95 % entre les différents correcteurs pour chaque item d'un livret. On a mis en œuvre des méthodes qui visaient spécifiquement à déterminer quels livrets feraient l'objet d'une deuxième notation. La deuxième notation s'est déroulée en trois phases. Dans la phase initiale, on a soumis les cent premiers livrets à une deuxième notation afin de cerner sans tarder les problèmes de notation, de fournir aux correcteurs des renseignements supplémentaires et d'apporter au besoin des modifications au manuel de notation. Dans la deuxième phase, on a noté de nouveau 80 des 250 livrets suivants et, dans la troisième phase, 40 de chaque ensemble subséquent de 250 livrets ont fait l'objet d'une deuxième notation. Cette deuxième notation, moins intensive, était essentielle pour maintenir la qualité élevée de la notation tout au long du processus. À chaque phase, on a vérifié la concordance de 95 % entre la première et la deuxième notation. Pendant toute la période de notation, on a examiné attentivement tous les items dont la concordance de la notation était inférieure à 95 % afin de cerner les erreurs et d'apporter les modifications nécessaires au manuel de notation et à la formation des correcteurs. De plus, pour l'ensemble des items la concordance entre les deux notes devaient être au minimum de 97 % . La deuxième notation vise avant tout à contrôler la fiabilité entre les correcteurs et à corriger au besoin les méthodes de notation. S'il y a lieu, on modifie uniquement la notation initiale et l'on apporte des corrections seulement lorsqu'il y a des erreurs systématiques dans un item. Grâce au contrôle attentif exercé tout au long du processus de notation, il est rare qu'on doive modifier des notes. Dans le cas de l'EICL, aucune note n'a été modifiée à cette étape.

Deuxièmement, pour assurer l'uniformité de la notation entre les livrets anglais et français, 20 % des livrets français ont fait l'objet d'une deuxième notation par l'équipe de correcteurs en anglais, et 20 % des livrets anglais ont fait l'objet d'une deuxième notation par l'équipe de correcteurs en français. Les taux de concordance entre les deux notations devaient être de 95 %. On a examiné attentivement chaque item dont la concordance de la notation était inférieure à 95 % pour cerner les erreurs systématiques (le même type d'erreur de notation qui se répète pour une réponse donnée). Les erreurs systématiques nuisent à la qualité des données. Lorsqu'on décelait une erreur systématique, on examinait tous les livrets dans lesquels l'item était mal noté et, si l'on trouvait la même erreur systématique, la notation était corrigée. Dans l'ensemble, très peu d'items présentaient un taux de concordance inférieur à 95 %.

THaLeM-A (mots réels). On a noté ces tests au moyen de fichiers audio. On a établi des directives strictes relativement aux prononciations acceptables. Pour assurer la qualité, 40 % de ces tests ont fait l'objet d'une deuxième notation par un autre correcteur. On a soumis les 200 premiers cas à une deuxième notation pour déceler des incohérences dans la notation au début du processus. Avec le correcteur, on a examiné attentivement chaque item dont la notation présentait une divergence de plus de 5 %, pour assurer l'uniformité et la qualité. On a procédé à la deuxième notation pendant toute la période de notation pour assurer la qualité tout au long du

processus. La notation du test THaLeM-A s'est bien déroulée. Il n'y a pas eu de deuxième notation inter-langue puisque le test n'était pas le même.

THaLeM-B (pseudo-mots). On a noté ces tests au moyen de fichiers audio. On a établi des directives strictes relativement aux prononciations acceptables. Pour assurer la qualité, la totalité des tests ont fait l'objet d'une deuxième notation par un autre correcteur. On a examiné très attentivement les 200 premiers cas pour déceler des incohérences et affiner la notation. La notation du test THaLeM-B n'était pas facile. On a examiné attentivement les items dont la notation présentait une divergence de plus de 5 %. Pour tous ces items, les divergences entre les correcteurs ont été soumises à l'arbitrage. La note fixée par voie d'arbitrage était la note finale consignée au dossier. Il n'y a pas eu de deuxième notation inter-langue puisque le test n'était pas le même.

DRA. On a noté ce test au moyen de fichiers audio. On a établi des directives strictes relativement aux prononciations acceptables. Pour assurer la qualité, 20 % des tests ont fait l'objet d'une deuxième notation par un autre correcteur. On a soumis les cent premiers cas à une deuxième notation pour déceler des incohérences dans la notation au début du processus. On n'a constaté aucun problème. Ce test s'est avéré facile à noter.

Orthographe. Chaque correcteur disposait d'une feuille de réponse avec l'orthographe exacte des mots. Cette tâche était facile à noter et n'a pas fait l'objet d'une deuxième notation.

EVIP-m. Sur chaque page de la version abrégée du livret EVIP, on a présenté au répondant quatre images différentes. En montrant une page, l'intervieweur lisait un mot qui décrivait l'une des images. Le répondant devait indiquer quelle image correspondait au mot en question. L'intervieweur consignait les réponses du répondant sur la feuille de réponse de l'intervieweur – EVIP. Après la collecte de données, Statistique Canada a numérisé et saisie les feuilles réponses. Toutes ont fait l'objet d'une deuxième vérification. On a exécuté un programme automatisé pour corriger chaque réponse et pour attribuer une note.

Test de mémoire de chiffres – à l'endroit et à rebours. On a lu au répondant des ensembles de chiffres qu'on lui a demandé de répéter dans le même ordre ou dans l'ordre inverse. L'intervieweur devait consigner les réponses du répondant sur la feuille de réponse de l'intervieweur – Test de mémoire de chiffres à l'endroit et à rebours. Après la collecte de données, Statistique Canada a numérisé et saisie les feuilles réponses. Toutes ont fait l'objet d'une deuxième vérification. On a exécuté un programme automatisé pour noter chaque réponse et pour attribuer une note finale au répondant.

Tableau A.3

Fiabilité des notes en pourcentage selon la composante de la lecture, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

Test	Anglais	Français
	pourcentage	
TLM-A	99	99
TLM-B	93	95
DRA-1	99	99
DRA-2	99	99
Tâches principales	98	97

Réponse à l'enquête et pondération

Pour les besoins de l'échelonnement des données d'évaluation psychométrique, les données d'un répondant à l'EICL sont considérées comme complètes à condition que le répondant ait effectué l'un des exercices de lecture ou qu'il ait rempli le livret de tâches de base et effectué au moins un des exercices de lecture. L'EICL compte au total 1 885 répondants sur 2 967, ce qui donne un taux de réponse de 64 %.

L'échantillon de l'EICL a un plan très complexe impliquant stratification, phases multiples, degrés multiples, échantillonnage systématique, échantillonnage avec probabilité proportionnelle à la taille, plusieurs échantillons chevauchants et réduction après sélection de l'échantillon. En outre, il est nécessaire de compenser pour la non-réponse survenue à divers niveaux. L'estimation des paramètres de population et des erreurs-types correspondantes dépend donc des coefficients de pondération, ou poids de sondage. On a calculé deux types de poids de sondage : des poids de population, qui servent à produire des estimations de population, et des poids de rééchantillonnage jackknife qui servent à calculer les erreurs-types correspondantes.

Poids de sondage

On a calculé les poids de population de l'EICL en trois étapes : calcul des poids déterminés par le plan d'échantillonnage, redressement par pondération de la non-réponse et calibrage. Les poids déterminés par le plan d'échantillonnage ont été définis comme l'inverse des probabilités de sélection. Comme on a sélectionné l'échantillon de l'EICL parmi les répondants à l'EIACA, on a pris les poids de l'EIACA avant calibrage comme poids initiaux de l'EICL. On a corrigé ces poids en fonction de la sélection de l'échantillon de l'EIACA, de la non-réponse à l'EIACA et du chevauchement des échantillons. De plus, l'échantillon de l'EICL ayant été sélectionné expressément parmi les répondants à l'EIACA qui ont accepté de participer à une enquête de suivi, il a fallu corriger les poids initiaux de l'EICL pour compenser le refus et l'absence de réponse à la demande de participation. Puis, pour tenir compte de la sélection de l'échantillon de l'EICL, on a gonflé ces poids selon un facteur égal à l'inverse des probabilités de sélection. De plus, il a fallu les corriger en fonction des réductions effectuées après la sélection de l'échantillon de l'EICL. Les corrections font abstraction des anglophones de plus de 65 ans, qui ont été supprimés de la population cible de l'EICL. Les poids corrigés sont les poids déterminés par le plan d'échantillonnage.

On a calculé les redressements par pondération de la non-réponse en répartissant d'abord les unités d'échantillonnage en répondants ou en non-répondants. On a ensuite fait appel à une régression logistique pour déterminer les variables qui ont une influence sur la réponse, obtenir les probabilités prévues de réponse et former des catégories de pondération le plus homogènes possible en regroupant les probabilités estimatives de réponse semblables. Enfin, afin de représenter toutes les personnes, on a corrigé le poids déterminé par le plan d'échantillonnage de chaque répondant en fonction de l'inverse du taux de réponse pondéré de la catégorie de pondération à laquelle le répondant appartient.

En dernier lieu, on a calibré les poids à l'aide des totaux de population des groupes d'âge-sexe, les groupes d'âge étant définis comme suit : 16 à 25 ans, 26 à 35 ans, 36 à 45 ans, 46 à 55 ans et 56 à 65 ans. On a utilisé les chiffres du Recensement de la population et du logement de 2001, gonflés selon la croissance mesurée entre les totaux provinciaux du recensement pour l'âge et le sexe et les chiffres de population correspondants au 21 juin 2003 (point milieu de la collecte de données de l'EIACA). Les données de références utilisées pour l'EICL comprennent uniquement les dix

provinces et excluent le groupe d'âge de 66 ans et plus parce qu'on ne disposait pas des chiffres de la population francophone (la population anglophone de ce groupe d'âge a été retirée de la population cible de l'EICL). La taille de l'échantillon de l'EICL étant trop restreinte, il n'était pas possible d'inclure plus de données de références.

Poids jackknife

Pour simplifier l'estimation de la variance, on a supposé que les divers échantillons (l'échantillon de base et les échantillons supplémentaires) étaient sélectionnés indépendamment. Cette hypothèse entraînerait une légère surestimation de la variance. Cette hypothèse a permis d'utiliser l'estimation jackknife de la variance en traitant les échantillons de bases différentes comme des échantillons de strates différentes et en appliquant le jackknife comme dans le cas de l'échantillonnage stratifié. Pour répondre aux normes internationales, on a créé pour l'EIACA trente poids de rééchantillonnage jackknife qui ont servi à déterminer les erreurs-types des estimations de l'enquête. Les trente poids recoupent les strates; pour chacun des différents échantillons (l'échantillon de base et les échantillons supplémentaires), on a créé trente poids de rééchantillonnage au sein de chaque strate.

Dans les strates urbaines, on a sélectionné systématiquement des ménages au premier degré de la sélection de l'échantillon. On a formé les poids de rééchantillonnage en triant les ménages dans l'ordre qui a servi à sélectionner systématiquement l'échantillon et en les numérotant de manière séquentielle de 1 à 30 pour les ménages, en recommençant à 1 après avoir atteint 30.

Dans les strates rurales, on a sélectionné les UPÉ au premier degré de sélection. Comme on a sélectionné moins de 30 UPÉ dans toutes les strates, on a subdivisé les UPÉ pour former les poids de rééchantillonnage. Dans la mesure du possible, on les a fractionnées en un nombre égal de poids. Si ce n'était pas possible, on a subdivisé les UPÉ comptant un nombre élevé de répondants en un plus grand nombre de poids. Par exemple, si on a sélectionné onze UPÉ pour une province et un échantillon donnés, on a ensuite fractionné les huit UPÉ comptant le plus grand nombre de répondants en trois poids de rééchantillonnage chacune, et les trois UPÉ restantes en deux poids chacune, pour obtenir au total trente poids de rééchantillonnage.

On a formé les poids de rééchantillonnage à partir de l'échantillon initial de l'EIACA, comptant plus de 40 000 unités. On a créé chaque poids jackknife en retirant de chaque strate un poids de rééchantillonnage pour chacun des échantillons. Les poids jackknife initiaux de l'EICL sont les poids de l'EICL avant calibrage (les poids corrigés en fonction de la non-réponse). Pour chacun des trente poids de rééchantillonnage jackknife, on a ramené à zéro les poids pour le rééchantillonnage supprimés et, pour compenser, on a corrigé les poids des autres poids de rééchantillonnage à l'intérieur de chaque strate et de chaque type d'échantillon (l'échantillon de base et les échantillons supplémentaires). Puis, on a répété l'étape du calibrage pour s'assurer que la somme des poids des groupes d'âge-sexe correspondait aux chiffres de population. On n'a pas jugé utile de répéter les corrections en fonction de la non-réponse comme dans le cas de l'EIACA parce que la correction n'avait qu'une incidence négligeable sur les estimations de la variance.

Auteur

Sylvie Grenier

Annexe B

Modèles statistiques utilisés pour l'échelonnement des compétences

Les résultats de l'EICL sont présentés selon deux des quatre échelles de littératie, celles de la compréhension de textes suivis et de textes schématiques, établies par l'EIAA et l'EIACA. La méthode d'échelonnement employée permet de résumer le rendement d'un échantillon de répondants sur une série d'échelles, même si l'on a administré aux répondants un sous-ensemble d'items d'évaluation de l'EIAA et de l'EIACA. L'EICL a ceci de particulier qu'elle a permis d'évaluer cinq nouvelles composantes de la lecture.

Dans la présente annexe, nous décrivons brièvement les modèles et les méthodes statistiques ayant servi à échelonner les résultats de l'EICL et à estimer les compétences des répondants. Le texte est une version abrégée de la description intégrale, qui peut être fournie sur demande par le coordonnateur de l'EICL à Statistique Canada.

Conception des livrets

On a constitué trois blocs d'items sélectionnés principalement dans la banque d'items créée pour l'EIAA et l'EIACA : deux blocs principaux comprenant environ 15 items de compréhension de textes suivis et de textes schématiques et un bloc supplémentaire comprenant neuf items de base destinés surtout aux personnes aux compétences les plus faibles. Chaque répondant a répondu aux deux blocs principaux et au livret des tâches essentielles. Pour équilibrer les effets d'ordre sur l'efficacité des items, on a inversé l'ordre des deux blocs principaux : environ la moitié des personnes échantillonnées ont reçu le bloc A avant le bloc B et l'autre moitié, le bloc B avant le bloc A. Le tableau B.1 montre le nombre d'items par bloc selon l'échelle de littératie. Le nombre total d'items de littératie administrés aux deux échantillons de l'EICL est de 40 mais, lorsqu'on les combine aux items de compréhension de textes suivis et de textes schématiques auxquels le répondant a déjà répondu dans le cadre de l'EIACA, le nombre total peut atteindre de 70 à 97 items, selon les combinaisons de livrets.

Tableau B.1

Nombre d'items par bloc

Bloc	Textes suivis	Textes schématiques	Total
		nombre	
Tâches essentielles	5	4	9
A	7	8	15
B	7	9	16
Total	**19**	**21**	**40**

On a administré à la suite des blocs de littératie les items de test servant à mesurer les cinq composantes de la compétence en lecture. Ces différents tests étaient disponibles en anglais à partir de tests cliniques existants ou de l'enquête américaine menée parallèlement. Certains étaient aussi disponibles en français mais, dans certains cas, il a fallu adapter les items de test à partir de la version anglaise. Ils présentaient des niveaux de difficulté appropriés pour les populations qui se classaient aux niveaux 1 et 2 en littératie. Le tableau B.2 montre le nombre d'items de test utilisés pour chaque composante de la compétence.

Tableau B.2

Nombre d'items par test pour chacune des composantes

Compétence	Vocabulaire	Mémoire de chiffres	Ortho-graphe	THaLeM-A	THaLeM-B	DRA-1	DRA-2
				nombre			
Items anglais	57	30	15	104	63	50	26
Items français	58	30	15	104	63	50	26

La plupart des items ayant servi à évaluer les composantes de la compétence en anglais et en français étaient différents, mais leur nombre était semblable. On s'est employé à garantir un certain degré de similitude dans les propriétés de mesure des composantes de la compétence. Malgré tout, comme nous le décrivons ci-dessous, les items des divers tests anglais et français sont liés différemment aux échelles de littératie. Seuls les items du test de mémoire de chiffres sont identiques dans les deux langues.

Aperçu de l'analyse

L'EICL a recueilli auprès de 1 815 répondants échantillonnés des renseignements descriptifs et des renseignements sur les compétences au moyen d'un questionnaire de référence et d'une série de livrets d'évaluation. Les méthodes d'échantillonnage et d'enquête sont décrites à l'annexe A.

Chaque répondant a répondu à un ensemble commun de questions de référence en plus de celles auxquelles il avait déjà répondu dans le cadre de l'EIACA. Les réponses à ces questions de référence se sont avérées utiles sur deux plans. Premièrement, elles ont permis de résumer les résultats de l'enquête au moyen de variables descriptives comme le sexe, l'âge, le niveau de scolarité et le pays de naissance. Deuxièmement, elles ont permis d'établir des estimations plus exactes des compétences de diverses sous-populations, comme nous le décrirons plus loin. Comme la collecte de données n'obligeait pas les répondants à lire des documents, les variables de référence sont indépendantes de leur compétence en littératie.

Pour que la couverture de chaque domaine de littératie soit suffisante, le nombre de tâches comprises dans l'évaluation devait être très élevé. Toutefois, les items utilisés dans le cadre de l'EICL ayant été sélectionnés à partir d'enquêtes internationales antérieures, leurs paramètres de mesure étaient connus puisqu'on avait établi la taille de l'échantillon et la banque d'items à partir du vaste ensemble de données.

On a estimé les compétences en littératie des répondants en fonction de leur rendement à l'égard des 40 tâches cognitives administrées dans le cadre de l'EICL, en plus de leurs réponses à l'EIACA. Contrairement à d'autres enquêtes à grande échelle qui utilisent couramment des questions à choix multiple, lesquelles offrent un nombre fixe de possibilités de réponse, l'EICL a fait appel à des items ouverts. Les données brutes étant rarement utiles en elles-mêmes, il faut procéder à un certain regroupement des réponses afin de résumer les résultats. Au moment de la notation et lors des analyses qui ont suivi, on a classé les réponses aux items ouverts de l'EICL en quatre catégories : bonnes, mauvaises, omises et non obtenues.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, même si l'on n'a pas recouru à un plan matriciel pour cette étude, tous les répondants avaient déjà participé à l'EIACA, de sorte que chaque répondant ne pouvait recevoir qu'un sous-ensemble des items de la banque. Par conséquent, dans la présentation des résultats de l'enquête, il ne convient pas d'utiliser des statistiques fondées sur le nombre de bonnes réponses, comme la proportion d'items auxquels les participants ont répondu correctement. Les écarts entre les notes totales de répondants ayant répondu à différents ensembles d'items sont attribuables aux écarts entre les capacités des répondants, à la difficulté entre les deux ensembles d'items ou à ces deux facteurs. À moins de formuler des hypothèses très audacieuses (par exemple, que les deux ensembles d'items sont parfaitement parallèles), on ne peut comparer directement le rendement des deux groupes évalués selon un plan d'échantillonnage matriciel en utilisant des statistiques des notes totales. En outre, la présentation des résultats item par item ne tient pas compte des similitudes qui sont issues de la comparaison des sous-groupes et communes d'un item à l'autre. Enfin, en estimant les compétences d'une sous-population donnée d'après le pourcentage moyen d'items auxquels les participants ont répondu correctement, on ne fournit aucun autre renseignement sur la répartition des compétences au sein de cette sous-population, comme la taille des variances.

L'échelonnement selon la théorie de la réponse d'item (TRI) tire parti de la notion suivante : lorsque plusieurs items font appel à des compétences semblables, les schémas de réponse doivent présenter une certaine régularité. On peut utiliser cette régularité pour caractériser les répondants et les items en fonction d'une échelle étalon commune, même lorsque les répondants n'effectuent pas des ensembles identiques d'items. Il devient alors possible de décrire la répartition du rendement d'une population ou d'une sous-population et d'estimer les rapports entre la compétence et les variables de référence. Quelle que soit la méthode utilisée pour agréger les données, une certaine quantité de renseignements est considérée comme non essentielle à l'analyse. Les méthodes employées pour analyser les résultats de l'EICL ont été conçues avec soin de manière à saisir la plupart des caractéristiques dominantes des données.

L'échelonnement et les analyses de l'EICL ont été menés séparément pour chaque domaine d'aptitudes cognitives – la compréhension de textes suivis et de textes schématiques – ainsi que pour chaque composante de la compétence en lecture. En créant une échelle distincte pour chacune, il reste possible d'examiner, dans le rendement d'une sous-population, les écarts éventuels touchant ces aspects des compétences.

Analyse des items

On a soumis certaines proportions de livrets à une deuxième notation pour améliorer la qualité des données. Les méthodes de notation utilisées dans le cadre de l'EICL sont décrites à l'annexe A. Une analyse d'items conventionnelle portant sur les données notées a été effectuée par bloc ou par échelle. Le tableau B.3 montre la moyenne pondérée des proportions de bonnes réponses par bloc et par échelle pour les deux échantillons, l'anglais et le français.

Tableau B.3

Moyenne pondérée des proportions de bonnes réponses par bloc et par échelle

	Anglais	Français
	Moyenne pondérée	
Tâches essentielles	98	96
Bloc A	81	70
Bloc B	84	80
PPVT/EVIP	95	89
Mémoire de chiffres à l'endroit	63	57
Mémoire de chiffres à rebours	46	41
Orthographe	90	79
THaLeM-A	98	98
THaLeM-B	77	86
DRA-1	98	99
DRA-2	99	98
Textes suivis	77	72
Textes schématiques	84	76

Les proportions de bonnes réponses et de réponses omises par item figurent dans la description technique intégrale, qui peut être fournie par Statistique Canada. Compte tenu de la définition de « réponse omise » par rapport à celle de « réponse non obtenue », on a considéré la non-réponse au dernier item du bloc comme non obtenue au lieu d'omise. On a calculé les proportions de bonnes réponses par bloc en divisant le nombre de bonnes réponses par le nombre d'items administrés, et les proportions de bonnes réponses par échelle en divisant le nombre de bonnes réponses par le nombre d'items essayés par le répondant. Certains répondants n'ayant pas essayé certains items de l'EIACA, les proportions pondérées de bonnes réponses par bloc sont légèrement différentes des proportions pondérées par échelle.

Méthode d'échelonnement

Le modèle d'échelonnement utilisé pour les besoins de l'EICL est le modèle logistique à deux paramètres (ML2P) d'après la théorie de réponse aux items (TRI) (Birnbaum, 1968; Lord, 1980) pour les items de littératie et pour la plupart des items des composantes. Il s'agit d'un modèle mathématique qui estime la probabilité qu'une personne réponde correctement à un item donné à partir d'un même domaine d'items. Cette probabilité est donnée en fonction d'un paramètre caractérisant la compétence de cette personne et de deux paramètres caractérisant les propriétés de l'item. Dans le cas de l'EICL, on a employé le modèle TRI ML2P suivant :

$$P(x_{ij} = 1 \mid \theta_j, a_i, b_i) = \frac{1}{1.0 + \exp(-Da_i(\theta_j - b_i))} \qquad (1)$$

où

x_{ij} est la réponse de la personne j à l'item i : 1 pour une bonne réponse, 0 pour une mauvaise réponse;

θ_j est la compétence de la personne j (il est à noter qu'une personne ayant une compétence élevée a une plus grande probabilité de répondre correctement);

a_i est le paramètre de pente de l'item i; il caractérise sa sensibilité à la compétence;

b_i est son paramètre de localisation; il caractérise sa difficulté.

La principale hypothèse de la TRI est celle de l'indépendance conditionnelle. Autrement dit, les probabilités de réponse d'item dépendent uniquement de θ (une mesure de la compétence) et des paramètres d'item spécifiés, et non des caractéristiques démographiques des répondants, ni d'autres items présentés ensemble dans un test, ni des conditions d'administration de l'enquête, ce qui permet de formuler la probabilité jointe suivante d'un schéma de réponse donné x pour un ensemble de n items :

$$P(\underline{x}|\theta,\underline{a},\underline{b}) = \prod_{i=1}^{n} P_i(\theta)^{x_i} (1 - P_i(\theta))^{1-x_i} \qquad (2)$$

En remplaçant le schéma de réponse hypothétique par les données notées réelles, on peut considérer la fonction ci-dessus comme une fonction de vraisemblance à maximiser avec un ensemble donné de paramètres d'item. Dans les analyses subséquentes, on a traité ces paramètres d'item comme des paramètres connus.

Une autre hypothèse du modèle est celle de l'unidimensionnalité, le rendement à l'égard d'un ensemble d'items étant attribuable à une seule variable unidimensionnelle. Cette hypothèse est peut-être trop audacieuse, mais l'utilisation du modèle est motivée par la nécessité de résumer parcimonieusement le rendement global au sein d'un même domaine. On a donc estimé séparément les paramètres d'item pour chaque échelle. La vérification de l'hypothèse de l'indépendance conditionnelle constitue une partie essentielle de l'analyse des données. L'indépendance conditionnelle signifie que les répondants possédant une capacité identique ont une probabilité semblable de donner une bonne réponse à l'égard d'un item même si leurs variables démographiques ou leurs réponses à l'égard d'autres items sont différentes. Cette hypothèse s'applique aux deux échantillons. Une grave infirmation de l'hypothèse de l'indépendance conditionnelle minerait l'exactitude et l'intégrité des résultats. Souvent, on constate qu'un sous-ensemble d'items est inutilisable pour une sous-population donnée. Au moment d'estimer les paramètres d'item, on a donc contrôlé les pourcentages conditionnels empiriques de bonnes réponses pour tous les échantillons.

Estimation des paramètres d'item

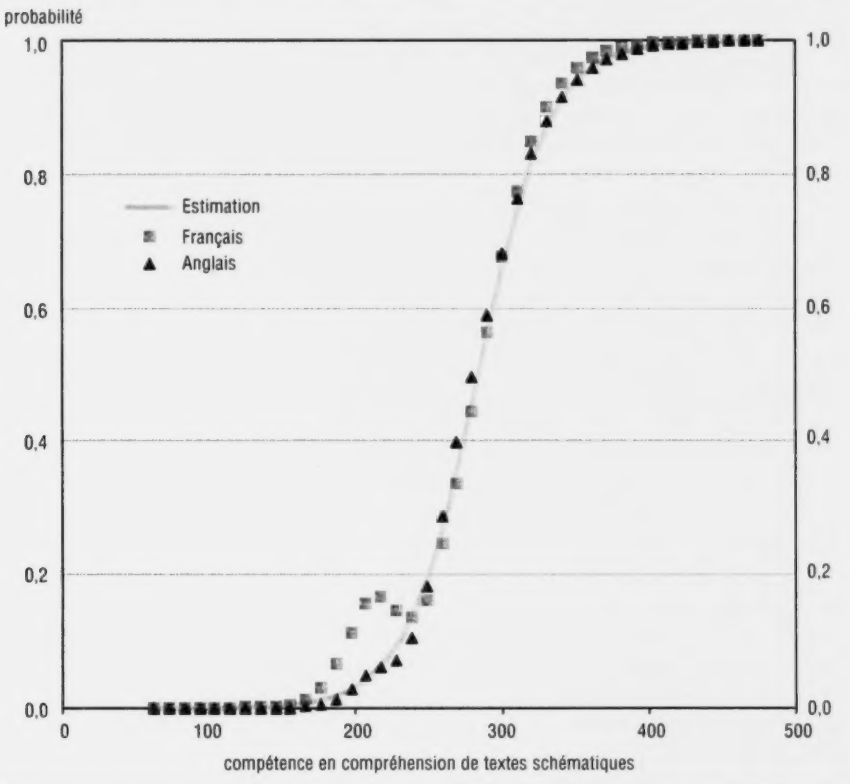
On a employé séparément des méthodes identiques de calibrage d'item pour les deux échelles de littératie ainsi que pour les composantes de la compétence. On a envisagé deux niveaux différents d'ajustement dans le modèle TRI. Le premier est l'ajustement des données aux paramètres d'item existants calculés d'après l'EIAA, l'EIACA et l'étude américaine. L'ajustement suffisant de ces paramètres aux données assure le lien avec l'échelle et la comparabilité des inférences à faire en fonction de l'échelle. Le deuxième niveau est l'ajustement du modèle TRI aux échantillons anglais et

français. À l'aide de poids, on a évalué à l'égard des deux échantillons l'ajustement des paramètres TRI logistiques à deux paramètres estimés en fonction de l'EIAA et de l'EIACA pour des items communs. Les poids stratifiés a posteriori tiennent compte du plan d'échantillonnage, comme dans le cas d'un suréchantillonnage, ainsi que du caractère aléatoire des données réelles. En appliquant des poids stratifiés a posteriori, on peut apparier étroitement les caractéristiques essentielles de l'échantillon à celles de la population. À l'étape du calibrage, on maximise l'ajustement des paramètres d'item en fonction de la répartition des compétences de l'échantillon de calibrage.

On a évalué l'ajustement du modèle en examinant des statistiques du rapport des vraisemblances ainsi qu'en inspectant les résidus des courbes de réponse d'item ajustées. On a également résumé les résidus sous forme de racines moyenne de la variance et de variance moyenne. En général, l'ajustement du modèle aux données était satisfaisant. Les paramètres d'item communs décrivaient la grande majorité des réponses. Dans le cas de certains items, les paramètres ne semblaient pas s'ajuster aussi bien à un certain échantillon d'évaluation. On a estimé simultanément les paramètres des nouveaux items. Dans le cas de certaines sous-populations, les paramètres d'item existants ne décrivaient pas très bien un petit nombre d'items.

Graphique B.1

Courbe de la réponse d'item pour une tâche de l'EICL, 2005



Dans le graphique B.1, les lignes lisses sont les courbes de réponse d'item logistique à deux paramètres ajustées et les légendes sont les proportions prévues (approximatives) de bonnes réponses à divers points le long de l'échelle de compréhension de textes schématiques pour deux sous-populations. Le graphique indique que les proportions observées de bonnes réponses, compte tenu de la compétence, sont très semblables pour les deux sous-populations entre les notes de 130 et 330 points sur l'échelle. Toutefois, les données de la sous-population francophone indiquent un écart plus grand par rapport à la courbe des caractéristiques d'item communes de la ligne continue dans la tranche inférieure des compétences autour de 210 points. Le creusement de l'écart s'explique en partie par la taille très restreinte de l'échantillon de la sous-population francophone.

Les paramètres d'item communs à l'EIAA et à l'EIACA s'ajustent très bien pour les échantillons français et anglais. Dans le cas de l'échantillon français, un seul item de compréhension de textes schématiques comportait un paramètre d'item différent. Un ensemble commun de paramètres d'item établit la comparabilité des inférences entre les données de l'EICL et celles d'autres évaluations internationales comme l'EIAA et l'EIACA.

Dans le cas de l'échantillon anglais, on a effectué l'échelonnement des items des composantes en employant des méthodes semblables parce qu'on pouvait utiliser des paramètres d'item connus d'après l'enquête américaine. Toutefois, comme les items pour la plupart des composantes de la compétence en lecture, sauf le test de mémoire de chiffres, sont différents entre les livrets de tests anglais et français, on a estimé les paramètres d'item pour les composantes en français uniquement d'après les données de l'EICL. Les paramètres d'item pour le test de mémoire de chiffres, déjà estimés en fonction des données de l'enquête américaine, s'ajustent bien aux données des échantillons canadiens. On a évalué séparément l'ajustement des paramètres d'item pour chacune des composantes de la compétence.

Estimation des compétences à l'aide des valeurs plausibles

La mesure des aptitudes cognitives consiste habituellement à évaluer de façon précise le rendement des répondants à des fins de diagnostic, de sélection ou de placement. Quel que soit le modèle de mesure utilisé (la théorie classique des tests ou la théorie de la réponse aux items), on peut améliorer l'exactitude de ces mesures, c'est-à-dire réduire l'erreur de mesure, en augmentant le nombre d'items soumis à la personne. Les tests d'aptitude comprenant plus de 70 items sont donc courants. L'incertitude liée à chaque θ étant négligeable, on peut établir approximativement la répartition de θ ou la répartition conjointe de θ avec d'autres variables à l'aide de θ individuels.

Lorsqu'on analyse la répartition des compétences dans un groupe de personnes, toutefois, on peut obtenir des estimations plus efficaces à partir d'un plan d'échantillonnage semblable à celui utilisé pour les besoins de l'EICL. L'enquête demande relativement peu de réponses de chaque répondant échantillonné. L'avantage d'estimer plus efficacement les caractéristiques de la population est contrebalancé par l'incapacité de formuler des énoncés précis au sujet des personnes. L'incertitude liée aux estimations θ individuelles est trop grande pour qu'on en fasse abstraction. Des estimations ponctuelles de la compétence qui, dans un certain sens, sont optimales pour chaque répondant échantillonné pourraient mener à des estimations lourdement biaisées des caractéristiques de la population. (Wingersky, Kaplan et Beaton, 1987).

On a mis au point la méthode des valeurs plausibles afin d'estimer les caractéristiques essentielles de la population de manière uniforme, et d'en estimer d'autres de manière approximative, aussi bien qu'on le ferait au moyen de la méthode TRI ordinaire. Mislevy (1991) présente un examen détaillé de la méthode des valeurs plausibles, qui a été approfondi plus récemment par Thomas (2002) et Davier et Sinharay (2004). En plus de justifications théoriques, Mislevy, Beaton, Kaplan et Sheehan (1992) présentent des comparaisons avec des méthodes courantes, abordent les biais qui surviennent dans certaines analyses secondaires et offrent des exemples numériques. La version intégrale de la présente annexe technique offre un aperçu de la méthode des valeurs plausibles en mettant l'accent sur sa mise en œuvre dans les analyses de l'EICL.

Auteur

Kentaro Yamamoto

Annexe C

Tableaux statistiques

Tableau C.2.1

Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon l'âge, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	nombre	pourcentage	erreur-type
Niveau 1			
16 à 25 ans	394 761	12,7	(1,1)
26 à 35 ans	411 300	13,2	(1,3)
36 à 45 ans	770 794	24,8	(1,8)
46 à 55 ans	723 020	23,2	(1,1)
56 à 65 ans	811 487	26,1	(1,5)
Niveau 2			
16 à 25 ans	1 181 233	20,3	(1,2)
26 à 35 ans	1 037 675	17,8	(1,3)
36 à 45 ans	1 401 835	24,1	(1,4)
46 à 55 ans	1 259 385	21,7	(1,0)
56 à 65 ans	934 934	16,1	(1,0)
Niveaux 3, 4 et 5			
16 à 25 ans	2 600 945	21,0	(0,7)
26 à 35 ans	2 882 016	23,3	(0,6)
36 à 45 ans	3 069 547	24,8	(0,8)
46 à 55 ans	2 551 009	20,6	(0,6)
56 à 65 ans	1 274 045	10,3	(0,5)

Tableau C.2.2

Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon le niveau de scolarité, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	nombre	pourcentage	erreur-type
Niveau 1			
Inférieur aux études secondaires	1 562 124	50,2	(1,7)
Diplôme d'études secondaires	943 426	30,3	(1,4)
Études postsecondaires non universitaires	363 160	11,7	(1,1)
Diplôme universitaire	242 433	7,8	(0,9)
Niveau 2			
Inférieur aux études secondaires	1 597 940	27,5	(1,2)
Diplôme d'études secondaires	2 166 256	37,3	(1,6)
Études postsecondaires non universitaires	1 230 828	21,2	(1,2)
Diplôme universitaire	818 592	14,1	(1,0)
Niveaux 3, 4 et 5			
Inférieur aux études secondaires	1 310 400	10,6	(0,6)
Diplôme d'études secondaires	3 890 131	31,4	(0,9)
Études postsecondaires non universitaires	3 191 657	25,8	(0,8)
Diplôme universitaire	3 983 800	32,2	(0,8)

Tableau C.2.3

Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon le sexe, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	nombre	pourcentage	erreur-type
Niveau 1			
Hommes	1 668 674	53,6	(2,0)
Femmes	1 442 688	46,4	(2,0)
Niveau 2			
Hommes	3 029 926	52,1	(1,9)
Femmes	2 785 136	47,9	(1,9)
Niveaux 3, 4 et 5			
Hommes	5 961 711	48,2	(1,0)
Femmes	6 415 851	51,8	(1,0)

Tableau C.2.4

Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	nombre	pourcentage	erreur-type
Niveau 1			
Anglais	2 375 260	14,3	(0,5)
Français	736 102	15,6	(0,8)
Niveau 2			
Anglais	4 208 085	25,4	(0,8)
Français	1 606 978	34,1	(1,4)
Niveaux 3, 4 et 5			
Anglais	10 004 602	60,3	(0,9)
Français	2 372 960	50,3	(1,3)

Tableau C.2.5

Répartition en pourcentage des personnes nées au Canada et des immigrants selon le niveau de compréhension de textes suivis, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	pourcentage	erreur-type
Personnes nées au Canada		
Niveau 1	10,1	(0,5)
Niveau 2	27,1	(0,8)
Niveaux 3, 4 et 5	62,8	(0,8)
Immigrants		
Niveau 1	32,0	(1,5)
Niveau 2	28,1	(1,4)
Niveaux 3, 4 et 5	39,9	(1,7)

Tableau C.2.6

Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon le statut d'immigrant, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	nombre	pourcentage	erreur-type
Niveau 1			
Personnes nées au Canada	1 704 567	54,9	(1,9)
Immigrants	1 406 795	45,1	(1,9)
Niveau 2			
Personnes nées au Canada	4 582 035	78,8	(1,0)
Immigrants	1 233 027	21,2	(1,0)
Niveaux 3, 4 et 5			
Personnes nées au Canada	10 627 301	85,9	(0,5)
Immigrants	1 750 261	14,1	(0,5)

Tableau C.2.7

Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation et le statut d'immigrant, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	nombre	pourcentage	erreur-type
Niveau 1			
Anglais			
Personnes nées au Canada	1 071 723	45,1	(2,5)
Immigrants	1 303 537	54,9	(2,5)
Français			
Personnes nées au Canada	632 844	86,0	(1,8)
Immigrants	103 258	14,0	(1,8)
Niveau 2			
Anglais			
Personnes nées au Canada	3 084 325	73,4	(1,4)
Immigrants	1 123 760	26,6	(1,4)
Français			
Personnes nées au Canada	1 497 711	93,2	(1,2)
Immigrants	109 267	6,8	(1,2)
Niveaux 3, 4 et 5			
Anglais			
Personnes nées au Canada	8 410 682	84,1	(0,6)
Immigrants	1 593 920	15,9	(0,6)
Français			
Personnes nées au Canada	2 216 619	93,4	(0,9)
Immigrants	156 341	6,6	(0,9)

Tableau C.2.8

Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue maternelle, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	nombre	pourcentage	erreur-type
Niveau 1			
Anglais	1 049 009	33,7	(2,0)
Français	712 047	22,9	(1,1)
Anglais et français	8 513	0,3	(0,1)
Autre que l'anglais ou le français	1 341 793	43,1	(1,7)
Niveau 2			
Anglais	2 971 640	51,1	(1,4)
Français	1 658 481	28,5	(0,9)
Anglais et français	18 657	0,3	(0,1)
Autre que l'anglais ou le français	1 166 284	20,1	(0,1)
Niveaux 3, 4 et 5			
Anglais	8 110 110	65,5	(0,7)
Français	2 527 609	20,4	(0,5)
Anglais et français	49 733	0,4	(0,1)
Autre que l'anglais ou le français	1 690 110	13,7	(0,6)

Tableau C.2.9

Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis et des habitudes de lecture, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

Lecture de livres	nombre	pourcentage	erreur-type
Niveau 1			
Au moins une fois par semaine	747 754	24,0	(1,7)
Moins d'une fois par semaine	327 954	10,5	(1,2)
Rarement ou jamais	2 032 846	65,3	(1,9)
Niveau 2			
Au moins une fois par semaine	2 088 468	35,9	(1,4)
Moins d'une fois par semaine	892 876	15,3	(1,4)
Rarement ou jamais	2 830 427	48,7	(1,7)
Niveaux 3, 4 et 5			
Au moins une fois par semaine	6 702 868	54,2	(0,9)
Moins d'une fois par semaine	2 335 166	18,9	(0,8)
Rarement ou jamais	3 334 091	26,9	(0,8)

Tableau C.2.10

Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon la situation sur le marché du travail, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	nombre	pourcentage	erreur-type
Niveau 1			
Inactifs	972 918	31,3	(1,4)
Chômeurs	359 388	11,6	(1,2)
Personnes occupées	1 775 482	57,1	(1,8)
Niveau 2			
Inactifs	1 224 386	21,1	(0,9)
Chômeurs	484 124	8,3	(0,8)
Personnes occupées	4 101 187	70,5	(1,3)
Niveaux 3, 4 et 5			
Inactifs	2 043 962	16,5	(0,7)
Chômeurs	739 492	6,0	(0,5)
Personnes occupées	9 579 005	77,4	(0,8)

Tableau C.2.11

Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon les quartiles de revenu annuel, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	nombre	pourcentage	erreur-type
Niveau 1			
1er quartile	915 460	29,4	(1,4)
2e quartile	1 108 288	35,6	(1,5)
3e quartile	737 645	23,7	(1,6)
4e quartile	194 437	6,2	(1,2)
Niveau 2			
1er quartile	1 312 805	22,6	(1,2)
2e quartile	1 794 948	30,9	(1,7)
3e quartile	1 744 465	30,0	(1,6)
4e quartile	760 500	13,1	(1,0)
Niveaux 3, 4 et 5			
1er quartile	2 288 991	18,5	(0,7)
2e quartile	2 802 989	22,6	(0,9)
3e quartile	3 851 377	31,1	(1,1)
4e quartile	3 041 480	24,6	(0,8)

Tableau C.2.12

Répartition de la langue maternelle selon le statut d'immigrant, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	nombre	pourcentage	erreur-type
Personnes nées au Canada			
Langue maternelle : anglais ou français	15 946 017	94,3	(0,3)
Langue maternelle autre que l'anglais ou le français	967 886	5,7	(0,3)
Immigrants			
Langue maternelle : anglais ou français	1 159 782	26,4	(1,2)
Langue maternelle autre que l'anglais ou le français	3 230 301	73,6	(1,2)

Tableau C.2.13

Répartition de la langue maternelle selon le statut d'immigrant et la langue d'évaluation, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	Personnes nées au Canada			Immigrants		
	nombre	pourcentage	erreur-type	nombre	pourcentage	erreur-type
Anglais						
Langue maternelle : anglais ou français	11 643 938	92,7	(0,5)	1 015 999	25,3	(1,5)
Langue maternelle autre que l'anglais ou le français	922 792	7,3	(0,5)	3 005 219	74,7	(1,5)
Français						
Langue maternelle : anglais ou français	4 302 079	99,0	(0,2)	143 783	39,0	(3,2)
Langue maternelle autre que l'anglais ou le français	45 095	1,0	(0,2)	14 433	61,0	(3,2)

Tableau C.2.14

Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation et la langue maternelle, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	nombre	pourcentage	erreur-type
Niveau 1			
Anglais			
Anglais	1 041 724	43,8	(2,2)
Français	74 588	3,1	(0,4)
Anglais et français	3 972	0,2	(0,1)
Autre que l'anglais ou le français	1 254 976	52,9	(2,2)
Français			
Anglais	7 285	1,0	(0,6)
Français	637 458	86,6	(1,9)
Anglais et français	4 541	0,6	(0,4)
Autre que l'anglais ou le français	86 817	11,8	(1,8)
Niveau 2			
Anglais			
Anglais	2 955 518	70,2	(1,6)
Français	158 577	3,8	(0,4)
Anglais et français	13 697	0,3	(0,2)
Autre que l'anglais ou le français	1 080 293	25,7	(1,6)
Français			
Anglais	16 122	1,0	(0,5)
Français	1 499 904	93,3	(0,9)
Anglais et français	4 960	0,3	(0,2)
Autre que l'anglais ou le français	85 992	5,3	(0,9)
Niveaux 3, 4 et 5			
Anglais			
Anglais	8 060 618	80,6	(0,8)
Français	308 520	3,1	(0,2)
Anglais et français	42 722	0,4	(0,2)
Autre que l'anglais ou le français	1 592 742	15,9	(0,7)
Français			
Anglais	49 492	2,1	(0,5)
Français	2 219 089	93,5	(0,8)
Anglais et français	7 011	0,3	(0,2)
Autre que l'anglais ou le français	97 368	4,1	(0,7)

Tableau C.2.15

Répartition en nombre et en pourcentage des niveaux de compréhension de textes suivis selon la langue d'évaluation et la situation sur le marché du travail, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	nombre	pourcentage	erreur-type
Niveau 1			
Anglais			
Inactifs	734 299	30,9	(1,7)
Chômeurs	262 938	11,1	(1,3)
Personnes occupées	1 374 449	57,9	(2,2)
Français			
Inactifs	238 620	32,4	(2,3)
Chômeurs	96 449	13,1	(2,0)
Personnes occupées	401 033	54,5	(2,5)
Niveau 2			
Anglais			
Inactifs	844 261	20,1	(1,1)
Chômeurs	373 324	8,9	(1,2)
Personnes occupées	2 985 134	70,9	(1,6)
Français			
Inactifs	380 125	23,7	(1,6)
Chômeurs	110 800	6,9	(1,0)
Personnes occupées	1 116 052	69,5	(1,5)
Niveaux 3, 4 et 5			
Anglais			
Inactifs	1 567 438	15,7	(0,7)
Chômeurs	642 850	6,4	(0,5)
Personnes occupées	7 779 211	77,8	(0,9)
Français			
Inactifs	476 523	20,1	(1,5)
Chômeurs	96 643	4,1	(0,5)
Personnes occupées	1 799 794	75,8	(1,5)

Tableau C.2.16

Notes moyennes en compréhension de textes suivis selon le niveau de compétence et la langue d'évaluation, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	note moyenne	erreur-type
Niveau 1		
Anglais	184	(1,7)
Français	194	(1,7)
Niveau 2		
Anglais	255	(0,7)
Français	254	(0,7)
Niveaux 3, 4 et 5		
Anglais	318	(0,8)
Français	312	(0,9)

Tableau C.2.17

Notes moyennes en compréhension de textes suivis selon le niveau de compétence, la langue d'évaluation et le statut d'immigrant, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2003

	note moyenne	erreur-type
Niveau 1		
Anglais		
Personnes nées au Canada	193	(2,6)
Immigrants	177	(2,2)
Français		
Personnes nées au Canada	195	(1,4)
Immigrants	185	(5,9)
Niveau 2		
Anglais		
Personnes nées au Canada	256	(0,8)
Immigrants	252	(0,8)
Français		
Personnes nées au Canada	254	(0,8)
Immigrants	252	(3,3)
Niveaux 3, 4 et 5		
Anglais		
Personnes nées au Canada	319	(0,8)
Immigrants	311	(1,4)
Français		
Personnes nées au Canada	312	(0,9)
Immigrants	312	(3,7)

Tableau C.3.1

Notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis de l'EIACA, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Note en compréhension de textes suivis en anglais									
	166	211	230	244	260	274	288	303	321	345
Proportion de bonnes réponses aux tests (estimations ponctuelles)										
Vocabulaire	0,7	0,8	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Mémoire de chiffres	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6
Orthographe	0,3	0,6	0,8	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
Mots réels	0,6	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
Pseudo-mots	0,3	0,5	0,5	0,6	0,6	0,7	0,8	0,7	0,8	0,9
Proportion de bonnes réponses aux tests (courbe)										
Vocabulaire	0,7	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Mémoire de chiffres	0,3	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6
Orthographe	0,3	0,7	0,8	0,8	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
Mots réels	0,6	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
Pseudo-mots	0,3	0,5	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7	0,8	0,8	0,9

Tableau C.3.2

Notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis de l'EIACA, français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Note en compréhension de textes suivis en français								
	184	228	249	262	274	285	297	310	339
Proportion de bonnes réponses aux tests (estimations ponctuelles)									
Vocabulaire	0,9	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9
Mémoire de chiffres	0,4	0,4	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6
Orthographe	0,5	0,7	0,7	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9
Pseudo-mots	0,7	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9
Proportion de bonnes réponses aux tests (courbe)									
Vocabulaire	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0
Mémoire de chiffres	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Orthographe	0,5	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9
Pseudo-mots	0,7	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9

Tableau C.3.3

Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test de lecture de mots réels, anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Anglais	
Pourcentage de bonnes réponses	pourcentage	erreur-type
Moins de 80	18,5	(1,7)
Entre 80 et 90	16,8	(0,1)
Plus de 90	64,7	(1,9)

Tableau C.3.4

Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test de lecture de pseudo-mots, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Anglais		Français	
Pourcentage de bonnes réponses	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Moins de 80	66,8	(2,2)	57,4	(2,8)
Entre 80 et 90	19,0	(2,1)	27,3	(2,6)
Plus de 90	14,2	(1,7)	15,3	(1,8)

Tableau C.3.5

Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes reponses, test d'orthographe, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Anglais		Français	
Pourcentage de bonnes réponses	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Moins de 80	15,0	(1,9)	37,0	(2,8)
Entre 80 et 90	19,7	(2,1)	30,1	(2,7)
Plus de 90	65,7	(2,4)	33,0	(3,1)

Tableau C.3.6

Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes reponses, test de vocabulaire, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Anglais			
Pourcentage de bonnes réponses	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Moins de 80	6,3	(1,3)	6,1	(1,1)
Entre 80 et 90	6,9	(1,1)	24,4	(2,4)
Plus de 90	86,8	(1,5)	69,5	(2,7)

Tableau C.3.7

Répartition de la population en centiles, vitesse de lecture de lettres à la seconde, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Lettres à la seconde	
	Anglais	Français
5e centile	1,1	1,3
10e centile	1,4	1,4
50e centile	2,2	2,1

Tableau C.3.8

Répartition de la population selon le pourcentage de bonnes réponses, test de mémoire de chiffres, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

Pourcentage de bonnes réponses	Anglais		Français	
	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Moins de 50	31,7	(2,1)	44,8	(2,3)
Entre 50 et 80	66,2	(2,3)	52,4	(2,3)
Plus de 80	2,1	(0,7)	2,8	(0,8)

Tableau C.4.1

Notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis, population évaluée en français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Note en compréhension de textes suivis en français								
	184	228	249	262	274	285	297	310	339
Proportion de bonnes réponses aux tests (estimations ponctuelles)									
Vocabulaire	0,9	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9
Mémoire de chiffres	0,4	0,4	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6
Orthographe	0,5	0,7	0,7	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9
Pseudo-mots	0,7	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9
Proportion de bonnes réponses aux tests (courbe)									
Vocabulaire	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0
Mémoire de chiffres	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Orthographe	0,5	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9
Pseudo-mots	0,7	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9

Tableau C.4.2

Notes observées à l'égard de chaque composante selon la note obtenue sur l'échelle des textes suivis, population évaluée en anglais, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Note en compréhension de textes suivis en anglais									
	166	211	230	244	260	274	288	303	321	345
Proportion de bonnes réponses aux tests (estimations ponctuelles)										
Vocabulaire	0,7	0,8	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Mémoire de chiffres	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6
Orthographe	0,3	0,6	0,8	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
Mots réels	0,6	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
Pseudo-mots	0,3	0,5	0,5	0,6	0,6	0,7	0,8	0,7	0,8	0,9
Proportion de bonnes réponses aux tests (courbe)										
Vocabulaire	0,7	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Mémoire de chiffres	0,3	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6
Orthographe	0,3	0,7	0,8	0,8	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
Mots réels	0,6	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
Pseudo-mots	0,3	0,5	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7	0,8	0,8	0,9

Tableau C.4.3

Proportion de locuteurs natifs selon la langue d'évaluation (EICL) et le niveau de littératie (EIACA), anglais et français, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2005

	Anglais						Français					
	Niveau 1		Niveau 2		Niveaux 3, 4 et 5		Niveau 1		Niveau 2		Niveaux 3, 4 et 5	
	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Langue d'origine	49,9	(7,7)	78,2	(3,1)	91,5	(1,2)	84,2	(6,3)	95,2	(1,6)	95,8	(1,2)
Autre langue	50,1	(7,7)	21,8	(3,1)	8,5	(1,2)	F	F	F	F	F	F

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau C.4.4

Proportion de lecteurs natifs selon la langue d'évaluation (EICL) et le niveau de littératie (EIACA), anglais et français, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2005

	Anglais						Français					
	Niveau 1		Niveau 2		Niveaux 3, 4 et 5		Niveau 1		Niveau 2		Niveaux 3, 4 et 5	
	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Langue d'origine	55,3	(6,0)	79,0	(3,2)	90,8	(1,4)	90,1	(4,8)	97,5	(1,2)	98,2	(0,8)
Autre langue	44,4	(1,2)	21,0	(2,1)	9,2	(1,9)	F	F	F	F	F	F

F données trop peu fiables pour être publiées

Tableau C.4.5

Proportion de répondants à l'EICL en anglais et en français qui déclarent lire un livre au moins une fois par semaine, selon la langue, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2005

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveaux 4 et 5	
Lecture d'un livre par semaine	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type	pourcentage	erreur-type
Anglais	32,2	(8,3)	37,3	(5,1)	57,2	(4,5)	69,1	(5,5)
Français	26,8	(6,2)	35,6	(4,7)	45,7	(4,7)	48,9	(8,3)

Tableau C.4.6

Proportion moyenne de bonnes réponses à chaque test présentée séparément pour chaque structure latente, anglais et français, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2005

	Vocabulaire		Lecture de mots réels		Lecture de pseudo-mots		Orthographe		Mémoire de chiffres	
	proportion de bonnes réponses	erreur-type	proportion de bonnes réponses	erreur-type	proportion de bonnes réponses	erreur-type	proportion de bonnes réponses	erreur-type	proportion de bonnes réponses	erreur-type
Structure A	0,68	(0,4)	0,54	(0,3)	0,26	(0,2)	0,34	(0,2)	0,24	(0,3)
Structure B	0,63	(0,2)	0,84	(0,3)	0,59	(0,3)	0,39	(0,2)	0,45	(0,3)
Structure C	0,90	(0,1)	0,78	(0,2)	0,54	(0,2)	0,45	(0,1)	0,76	(0,2)
Structure D	0,95	(0,0)	0,96	(0,0)	0,79	(0,0)	0,55	(0,0)	0,93	(0,0)

Tableau C.4.7a

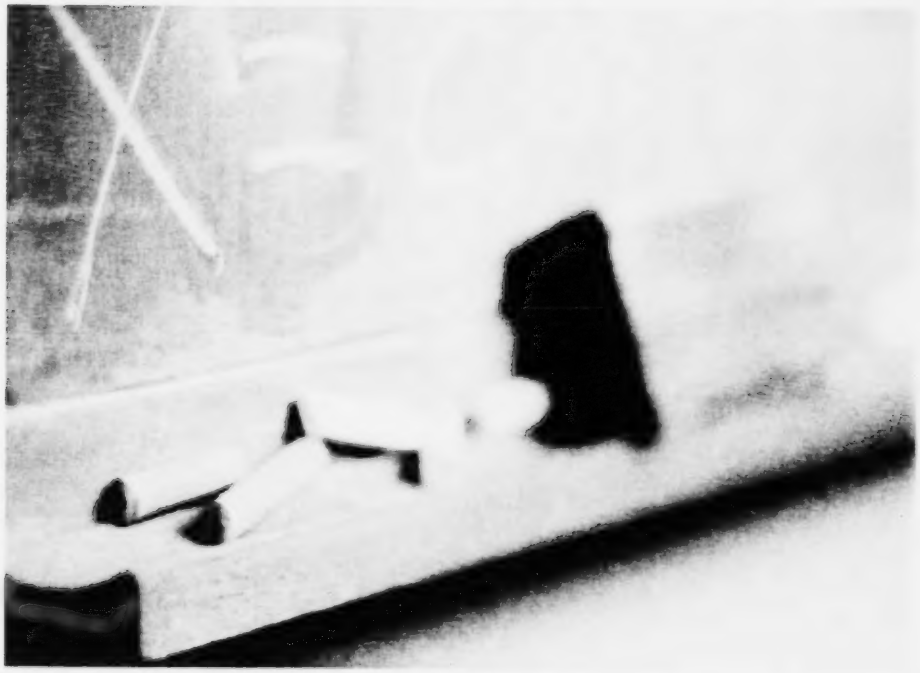
Notes moyennes à intervalles de confiance de 0,95 et notes aux 5e, 25e, 75e et 95e centiles sur l'échelle des textes suivis pour chaque structure latente, français, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2005

	5e centile		25e centile		Moyenne		75e centile		95e centile	
Échelle des textes suivis	note	erreur-type	note	erreur-type	note	erreur-type	note	erreur-type	note	erreur-type
Structure A	112	(24,0)	158	(23,2)	178	(14,6)	203	(18,4)	235	(11,7)
Structure B	155	(11,0)	182	(8,9)	200	(6,4)	219	(11,3)	241	(6,2)
Structure C	199	(11,3)	219	(5,4)	244	(4,0)	265	(6,3)	307	(14,6)
Structure D	234	(6,8)	269	(3,8)	293	(1,2)	315	(2,9)	354	(4,5)

Tableau C.4.7b

Notes moyennes à intervalles de confiance de 0,95 et notes aux 5e, 25e, 75e et 95e centiles sur l'échelle des textes suivis pour chaque structure latente, anglais, population de 16 à 65 ans, Canada (excluant les territoires), 2005

	5e centile		25e centile		Moyenne		75e centile		95e centile	
Échelle des textes suivis	note	erreur-type	note	erreur-type	note	erreur-type	note	erreur-type	note	erreur-type
Structure A	100	(20,9)	152	(10,4)	178	(9,7)	208	(24,6)	253	(21,6)
Structure B	127	(20,6)	189	(18,8)	207	(7,7)	221	(15,9)	268	(8,7)
Structure C	191	(9,5)	222	(8,2)	256	(5,8)	292	(8,6)	335	(13,9)
Structure D	240	(2,7)	276	(2,9)	302	(2,3)	328	(2,9)	362	(8,9)



Annexe D

Bibliographie

Adams, M.J., *Beginning to read: Thinking and learning about print*, Cambridge (Mass.), MIT Press, 1994.

Aro, M. et H. Wimmer, « Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies », *Applied Psycholinguistics*, 2003, vol. 24, p. 621 à 635.

Ashby, J., « Prosody in skilled silent reading: Evidence from eye movements », *Journal of Research in Reading*, 2006, vol. 29, p. 318 à 333.

Barr-Tellford, L., F. Nault et J. Pignal, *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Ottawa, Statistique Canada, n° 89-617-XWF au catalogue, 2005.

Beck, I.L., M.G. McKeown et L. Kucan, « Taking delight in words: Using oral language to build young children's vocabularies », *American Educator*, printemps 2003, Washington (D.C.), American Federation of Teachers.

Birnbaum, A., « Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability », dans F.M. Lord et M.R. Novick (dir. de rédaction), *Statistical theories of mental test scores*, Reading (Mass.), Addison-Wesley Publishing, 1968.

Bruck, M., « Word-recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia », *Developmental Psychology*, 1990, vol. 26, n° 3, p. 439 à 454.

Bruck, M., « Persistence of dyslexic's phonological awareness deficits », *Developmental Psychology*, 1992, vol. 28, n° 5, p. 874 à 886.

Chall, J.S., « Patterns of adult reading », *Learning Disabilities*, 1994, vol. 5, n° 1, p. 29 à 33.

Chomsky, N. et M. Halle, *The sound pattern of English*. New York, Harper and Row, 1968.

Coulombe, S., J.-F. Tremblay et S. Marchand, *Performances en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, Ottawa, Statistique Canada, n° 89-552-MIF2004011 au catalogue, 2004.

Coulombe, S. et J.-F. Tremblay, *Le capital humain et les niveaux de vie dans les provinces canadiennes*. Ottawa, Statistique Canada, n° 89-552-MIF2006014 au catalogue, 2006.

Curtis, M.E., « Development of the components of reading », *Journal of Educational Psychology*, 1980, vol. 72, p. 656 à 669.

Curtis, M.E. et A.M. Longo, *When adolescents can't read: Methods and materials that work*, Cambridge (Mass.), Brookline Books, 1999.

Davidson, R. et J. Strucker, « Patterns of word recognition errors among adult basic education native and non-native speakers of English », *Scientific Studies in Reading*, 2002, vol. 6, n° 3, p. 299 à 316.

Davier, M. von et S. Sinharay, « Application of the stochastic EM method to latent regression models », *ETS Research Report RR-04-34*, Princeton (N.J.), Educational Testing Service, 2004.

Dunn, L.M. et L.M. Dunn, *Peabody Picture Vocabulary Test* (3e éd.), Circle Pines (Minnesota), American Guidance Service, 1997.

Educational Testing Service, *Adult Education in America: A First Look at Results from the Adult Education Program and Learners Surveys*, Princeton (N.J.), ETS, 2007.

Felton, R.H., C.E. Naylor et F.B. Wood, « Neuropsychological profiles of adult dyslexics », *Brain and Language*, 1990, vol. 39, n° 4, p. 485 à 497.

Glass, G.V., « Standards and criteria », *Journal of Educational Measurement*, 1978, vol. 15, p. 237 à 261.

Gough, P. et W.E. Tunmer, « Decoding, reading, and reading disability », *Remedial and Special Education*, 1986, vol. 7, n° 1, p. 6 à 11.

Harrison, A.G. et E. Nichols, « A validation of the Dyslexia Adult Screening Test (DAST) in a post-secondary population », *Journal of Research in Reading*, 2005, vol. 28, n° 4, p. 423 à 434.

Hodges, R.E., « Research update: On the development of spelling ability », *Language and Arts*, 1982, vol. 59, n° 1, p. 284 à 290.

Johansson, L., K. Angst, B. Beer, S. Martin, W. Rebeck et N. Sibilleau, *Niveaux de compétence linguistique canadiens 2000 : ALS pour les apprenants débutants*, Winnipeg (Manitoba), Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens, 2000.

Lazersfeld, P.F. et N.W. Henry, *Latent structure analysis*, Boston, Houghton Mifflin, 1968.

Lord, F.M., *Applications of item response theory to practical testing problems*, Hillsdale (N.J.), Erlbaum Associates, 1980.

McKeown, M.G. et M.E. Curtis, *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale (N.J.), Erlbaum, 1987.

Mislevy, R.J., « Randomization-based inference about latent variables from complex samples », *Psychometrika*, 1991, vol. 56, p. 177 à 196.

Mislevy, R.J., A. Beaton, B.A. Kaplan et K. Sheehan, « Estimating population characteristics from sparse matrix samples of item responses », *Journal of Educational Measurement*, 1991, vol. 29, n° 2, p. 133 à 161.

Misra, M., T. Katzir, M. Wolf et P. Poldrack, « Neural systems underlying Rapid Automatized Naming (RAN) in skilled readers: Unraveling the puzzle of RAN-reading relationships », *Scientific Studies of Reading* (numéro spécial sur la neuroanatomie de la lecture), 2004, vol. 8, p. 241 à 256.

Moats, L.C., *Spelling development, disability, and instruction*, Timonium (Maryland), York Press, 1995.

OCDE et Statistique Canada, *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris et Ottawa, 2000.

OCDE et Statistique Canada, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Paris et Ottawa, 2005.

Patterson, B., C.M. Dayton et B. Graubard, « Latent class analysis of complex survey data », *Journal of the American Statistical Association*, 2002, vol. 97, p. 721 à 729.

Perfetti, C.A., *Reading ability*, New York, Oxford University Press, 1985.

Seymour, P.H., M. Aro et J.M. Erskine, en collaboration avec COST Action A8 Network, « Foundation literacy acquisition in European orthographies », *British Journal of Psychology*, 2003, vol. 94, n° 2, p. 143 à 174.

Shaywitz, S., « Dyslexia », *Scientific American*, novembre 1996, CS1, p. 98 à 104.

Stanovich, K.E., « Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy », *Reading Research Quarterly*, 1986, vol. 21, p. 360 à 407.

Statistique Canada, Produits de données du recensement, Ottawa, Statistique Canada, 2001.

Statistique Canada, Enquête sur la littératie et les compétences des adultes : Fichier de microdonnées à grande diffusion, Ottawa, Statistique Canada, 2003.

Statistique Canada, *Miser sur nos compétences, Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Ottawa, Statistique Canada, 2005.

Strucker, J., K. Yamamoto et I. Kirsch, « The relationship of the component skills of reading to IALS performance: Tipping points and five classes of adult literacy learners », Cambridge (Mass.), Harvard Graduate School of Education, National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, 2007.

Thomas, N., « The role of secondary covariates when estimating latent trait population distributions », *Psychometrika*, 2002, vol. 67, n° 1, p. 33 à 48.

Torgesen, J.K., R.K. Wagner et C.A. Rashotte, *Test of Word Reading Efficiency*, Austin (Texas), PRO-ED Publishing, Inc., 1999.

Wechsler, D., « Wechsler Adult Intelligence Survey III (WAIS-III) Digit Span », San Antonio (Texas), The Psychological Corporation, 1997.

Wingersky, M, B.A. Kaplan et A.E. Beaton, « Joint estimation procedures », dans A.E. Beaton (dir. de rédaction), *Implementing the new design: The NAEP 1983-84 technical report*, n° 15-TR-20, Princeton (N.J.), Educational Testing Service, 1987, p. 285 à 292.

Wolf, M., « A provisional, integrative account of phonological and naming speed deficits in dyslexia: Implications for diagnosis and intervention », dans Blachman (dir. de rédaction), *Foundations of reading acquisition and dyslexia*, Mahwah (N.J.), Erlbaum, 1997.

Wolf, M., B. O'Brien, K. Donnelly Adams, T. Joffe, J. Jeffery, M. Lovett et R. Morris, « Working for time: Reflections on naming speed, reading fluency, and intervention », dans B. Foorman (dir. de rédaction), *Preventing and remediating difficulties, Bringing science to scale*, Timonium (Maryland), York Press, 2003, p. 355 à 379.